



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Rosa Maria Morais

## Práticas de Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa numa Escola Secundária de Cabo Verde: Contributos para uma Avaliação Formativa

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em  
Avaliação

Trabalho efectuado sob a orientação da

**Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio**

Outubro de 2011

## DECLARAÇÃO

Nome:

Rosa Maria Morais

Endereço electrónico: [rosamariamorais@hotmail.com](mailto:rosamariamorais@hotmail.com) Telefone: 2628629 / 9923099

Número do Bilhete de Identidade: 170408

Título da dissertação:

Práticas de Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa numa Escola Secundária de Cabo Verde:  
Contributos para uma Avaliação Formativa

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 10/10/2011

Assinatura: Rosa Maria Morais

## Agradecimentos

Minha gratidão:

- À minha mãe, Delfina, e aos meus filhos, Katty, Eunice e Marcos, a razão da minha labuta constante.
- Aos meus padrinhos, Virgínia e Armando do Vale Araújo (in memoriam), que acreditaram em mim e apontaram-me os caminhos da leitura, expressão e vida em língua portuguesa.
- À Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio, minha orientadora, pelos incansáveis e constantes desafios em busca de novas práticas de avaliação.
- Aos colegas e alunos, que me desafiaram a procurar práticas de melhor ensinar e avaliar.

Práticas de Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa numa Escola Secundária de Cabo Verde:  
Contributos para uma Avaliação Formativa

Rosa Maria Morais

**Resumo**

O trabalho que ora se apresenta centra-se nas Práticas de Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa, numa escola secundária de Cabo Verde. Com este estudo procura-se compreender que práticas avaliativas são propostas pelos professores de Língua Portuguesa, no ensino secundário, com vista à melhoria da aprendizagem, de modo a privilegiar uma avaliação ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual dos alunos, como alternativa a uma avaliação meramente classificativa. Assim, optámos pela realização de um estudo de caso de natureza quanti-qualitativa, através da aplicação de um questionário a todos os docentes de Língua Portuguesa ( $n = 13$ ), em exercício de funções numa escola secundária da Cidade da Praia, em Cabo Verde. Posteriormente, com os dados recolhidos e analisados, entrevistámos quatro professores da mesma área disciplinar da escola onde o estudo foi levado a cabo, a fim de que estes comentassem os dados recolhidos através do questionário, e descrevessem de forma mais detalhada as suas práticas avaliativas. Os resultados permitiram-nos concluir que, apesar de haver algumas práticas pedagógicas e avaliativas numa perspectiva inovadora e menos tradicional, ainda continuam a prevalecer modelos de avaliação mais orientados para a classificação em detrimento de práticas de avaliação mais formativa, que visem a melhoria das aprendizagens dos alunos. Verificámos, também, que o discurso da maior parte dos professores inquiridos nem sempre corresponde a práticas formativas, baseadas na interacção pedagógica. O professor preocupa-se sobretudo com a realização de testes sumativos e a classificação dos alunos, com vista ao cumprimento dos normativos que estão consignados no Sistema de Avaliação do Ensino Secundário de Cabo Verde, mesmo sendo da opinião que esses normativos devem ser revistos. Embora reconheçam que todos os domínios do ensino-aprendizagem e avaliação da língua portuguesa são igualmente importantes em Cabo Verde, no que diz respeito à avaliação desses domínios verifica-se que há uma fraca capacidade de construção e uso de instrumentos de recolha de informações, mais na perspectiva formativa, nomeadamente de fichas de auto-avaliação, dada a pouca formação que têm neste domínio. Com este estudo que, por meio dos seus procedimentos metodológicos serviu, desde já para alertar os professores de Português da escola estudada, para aspectos relevantes da avaliação, espera-se que possa continuar a contribuir para o debate sobre os efeitos positivos que uma avaliação formativa certamente terá no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Assessment practices in the Portuguese language teaching of a Secondary School in Cape Verde:  
contributions for formative assessment

Rosa Maria Morais

**Abstract**

The work presented here focuses on the Practice of Evaluation of Teaching Portuguese Language in a secondary school in Cape Verde. This study seeks to understand that assessment practices are proposed by the Portuguese-speaking teachers in secondary schools to improve learning in order to favor an assessment at the service of learning and intellectual development of students as an alternative to a merely classifying assessment. Thus, we chose to perform a case study of quantitative and qualitative nature, by applying a questionnaire to all Portuguese-speaking teachers ( $n = 13$ ), in the exercise of their duties in a secondary school in Praia, Cape Verde. Subsequently, with the data collected and analyzed, we interviewed four teachers of the same subject area of the school where the study was conducted in order to comment on these collected data through the questionnaire, and requested a detailed description of their assessment practices. The results allowed us to conclude that, although there are some pedagogical practices and evaluative in a innovative perspective and less traditional, yet continues to prevail more oriented evaluation models for classification at the expense of more formative assessment practices, aimed at improving the learning of students. We found also that the discourse of most of the teachers surveyed do not always correspond to training practices, based on the pedagogic interaction. The teacher is mainly concerned with the summative testing and classification of students in order to comply with the rules that are outlined in the Evaluation System of Secondary Education in Cape Verde, even though it is of the opinion that these norms should be revised. While recognizing that all areas of teaching/learning and evaluation of the Portuguese language are equally important in Cape Verde, in regard to the evaluation of these areas it appears that there is a weak capacity building and use of tools to gather information more in the formative perspective, including self-assessment forms, given to the lack of training in this field. This study through its methodological procedures helped from now on to warn teachers of Portuguese in the evaluated school to relevant aspects of assessment, and is expected to continue to contribute to the debate about the positive effects that a formative evaluation certainly will have in the teaching-learning of the Portuguese language.

## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Tabela.....	viii
Introdução.....	9
Capítulo I - Ensino e avaliação da Língua Portuguesa em Cabo Verde.....	13
1. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no Ensino Secundário, em Cabo Verde.....	13
1.1. Os programas de Língua Portuguesa.....	16
1.2. O ensino-aprendizagem e avaliação da oralidade.....	21
1.3. O ensino-aprendizagem e avaliação da leitura.....	22
1.4. O ensino-aprendizagem e avaliação da escrita.....	24
1.5. O ensino-aprendizagem e avaliação da gramática (Funcionamento da língua).....	26
2. Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde.....	28
2.1. Perspectivas Actuais de Avaliação.....	28
2.2. A Avaliação das aprendizagens em Cabo Verde.....	32
Capítulo II – Um estudo das práticas de avaliação da Língua Portuguesa.....	43
1. Objecto e Objectivos do estudo.....	43
1.1. Objectivo Geral.....	43
1.2. Objectivos Específicos.....	45
2. Metodologia do estudo.....	47
2.1 Natureza do estudo.....	47
2.2. Instrumentos de recolha de dados.....	48
2.2.1 Inquérito por Questionário.....	48
2.2.2. Inquirição por entrevista.....	50
Capítulo III – As Práticas de avaliação em Língua Portuguesa.....	53
1. Caracterização dos professores inquiridos.....	53
1.1. Identificação do grupo.....	53
1.2. Importância dos vários domínios da Língua Portuguesa.....	56
1.3. O que avaliar na disciplina da LP.....	58

1.4.	Como avaliar? Com que elementos avaliar? .....	60
1.5.	Modalidades de Avaliação .....	61
1.6.	Instrumentos de avaliação .....	62
1.7.	Porquê Avaliar?.....	63
1.8.	Momentos de avaliação .....	65
1.9.	Avaliação do normativo: Classificação Trimestral .....	66
2.	As Práticas quotidianas dos professores .....	68
	Representação de oralidade .....	69
	Avaliação da oralidade em aulas de LP .....	70
	Relevo atribuído aos testes sumativos, no Sistema de Avaliação .....	72
	Impacto da avaliação da oralidade na classificação final do aluno .....	74
	Avaliação formativa nos diferentes domínios da LP .....	75
	Instrumentos de avaliação.....	76
	Avaliação formativa na produção escrita .....	78
	Práticas de ensino e avaliação da leitura.....	80
	Finalidades da avaliação.....	83
	Avaliação do normativo em vigor em vigor em Cabo Verde .....	90
	As práticas de regulação das aprendizagens .....	92
	Considerações Finais .....	94
	Referências Bibliográficas: .....	100
	ANEXOS .....	107

## Índice de Figuras

Figura 1 - Distribuição dos inquiridos por género, em frequência .....	53
Figura 2 — Distribuição por idade.....	54
Figura 3 – Vínculo profissional .....	55
Figura 4 - Participação em acções de Formação nos últimos 5 anos.....	56

## Índice de Tabela

Tabela 1 - Relação Idade * Grau académico .....	54
Tabela 2 - Tempo de Serviço dos professores inquiridos .....	55
Tabela 3 - Importância atribuída a cada domínio da LP .....	57
Tabela 4 - Importância atribuída, na prática, aos domínios da LP .....	58
Tabela 5 - A frequência com que se avalia cada domínio de ensino da LP.....	59
Tabela 6 - Frequência do uso de elementos de avaliação.....	60
Tabela 7 - Uso das Modalidades de avaliação.....	62
Tabela 8 - Uso de instrumentos de avaliação formativa.....	63
Tabela 9 - Porquê avaliar .....	65
Tabela 10 - Momentos de avaliação .....	66
Tabela 11 - Avaliação do decreto-lei 42/03 do Sistema de Avaliação do E.S. ....	66



## Introdução

Este trabalho de pesquisa enquadra-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação, da Universidade do Minho (UM) e organizado em parceria com a Universidade de Cabo Verde (UniCV).

As mudanças que ocorrem no presente tempo obrigam à redefinição de caminhos pedagógicos com vista à busca de novos sentidos e de novas práticas para o ensino-aprendizagem e consecutivamente para a sua avaliação. Vivemos, nesta época que se consensualizou chamar de pós-moderna, desafios que nos fazem repensar, quase que dia-a-dia, as nossas práticas pedagógicas nas salas de aula. Neste sentido, a temática da Avaliação tem vindo a ganhar centralidade nos debates dos meios académicos e da sociedade em geral.

Na sociedade hodierna, em Cabo Verde, é realçada e discutida a questão da avaliação que tem sido feita a alunos do ensino secundário no que concerne ao domínio da Língua Portuguesa (LP) e que faz parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar. Por isso, constantemente fala-se da necessidade premente de reverter em sucesso esse quadro negativo de fracasso, pelo domínio da LP.

Mas para que tal aconteça sem dúvida que é necessário também que as práticas de avaliação sejam dirigidas no sentido da construção da aprendizagem em que o professor passe a ter uma cultura de avaliação, que não se cinja aos limites técnicos mas que procure incorporar na dinâmica da sala de aula a dimensão ética da avaliação. Isto é, a intervenção do professor deverá ser não só no âmbito do raciocínio técnico (o que avaliar, quando avaliar, como avaliar) mas também na perspectiva ética, própria do raciocínio prático (porquê avaliar, para quê avaliar).

No que diz respeito ao ensino secundário, actualmente, na sociedade cabo-verdiana, é comum ouvir-se que cada vez se torna mais difícil ensinar e avaliar a língua portuguesa pois o que se constata é que a grande maioria dos alunos após doze anos de escolaridade e depois de terem sido avaliados com nota positiva, uma vez que tem um diploma que os certifica como tal, saem do ensino secundário sem dominarem a expressão oral e escrita na língua de Camões.

Do ponto de vista dos alunos, falar e escrever “português é muito difícil”, o que nas palavras de Bagno (2009), não passa de um mito entre muitos outros que é preciso desconstruir. Aparentemente parece que este autor aponta a acção do professor como a causa deste mal, ou melhor chama a atenção para o papel e função reguladora que o professor tem no sucesso da aprendizagem da língua portuguesa, ao alertar que:

“Por isso tantas pessoas terminam seus estudos, depois de onze anos de ensino fundamental e médio, sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja. E não é à toa: se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão oral e escrita dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, [língua portuguesa] que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos!” (p. 54)

Se é verdade que em Cabo Verde o contexto linguístico é outro, diferente do anteriormente citado por Bagno, isto é, aqui, coabitam duas línguas: o cabo-verdiano, que é a língua materna, e o português, não é menos verdade que a língua portuguesa é também nossa, uma vez que se trata da língua oficial do país e instrumento da nossa inserção na comunidade dos PALOP e do mundo.

Baseados no princípio defendido por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2010) de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas, escolares e extra-escolares”, acreditamos que ao “criar contextos de produção precisos, efectuar actividades ou exercícios múltiplos e variados isso permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (p. 82)

Ao professor de língua portuguesa (e aos das outras áreas disciplinares) não é só atribuída a função de ensinar mas de avaliar no sentido de poder co-responsabilizar-se com o aluno, os pais e a escola pela plena inserção daquele na sociedade. Esteban (2000) realça essa importância da avaliação como “parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças...” (p. 8). Por isso, a autora citada advoga que há a necessidade de se criar “uma nova cultura sobre a avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética e de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social.” (*id. ib.*)

Neste sentido preocupa-nos a situação de ensino-aprendizagem e avaliação da Língua Portuguesa em Cabo Verde, e mais especificamente, no ensino secundário. Por isso nos propusemos abordar o tema Práticas de Avaliação da Língua Portuguesa, como forma de discutir o modo como os professores desta área disciplinar têm encarado não só o ensino-aprendizagem mas também a avaliação da competência comunicativa dos alunos.

A formação na área de Língua Portuguesa aliada à experiência acumulada como docente, leva-nos a reflectir quase que constantemente sobre situações de avaliação das aprendizagens e impulsiona-nos a enfrentar o desafio de querermos acompanhar os alunos de modo a que sejam competentes no que diz respeito à comunicação verbal em LP. Assim, quisemos com este estudo, contribuir para que o entendimento da perspectiva formativa da avaliação seja a opção dos docentes de modo a que melhor se oriente o aluno na construção da sua aprendizagem.

O nosso propósito é, pois, compreender como e porquê os professores de LP, de uma escola secundária de Cabo Verde propõem as práticas avaliativas na perspectiva formativa.

Para alcançar este propósito ao longo do desenvolvimento da pesquisa procurámos identificar os domínios do ensino da LP que os professores inquiridos consideram como relevantes bem como com que finalidade avaliam e que modalidades de avaliação usam. Procuramos também identificar os elementos de avaliação e os instrumentos que os docentes usam para a recolha de informações das aprendizagens dos alunos.

Os elementos obtidos no estudo permitiram-nos descrever as práticas dos professores e caracterizá-las quer na vertente de ensino-aprendizagem quer na vertente da avaliação.

A metodologia seguida foi a de estudo de caso. Num primeiro momento, através da técnica de inquérito por questionário recolhemos informações que nos permitiram descrever as práticas de ensino-aprendizagem e avaliação dos diferentes domínios da LP. Num segundo momento, aprofundámos a compreensão das práticas de avaliação dos docentes inquiridos, recorrendo a entrevistas, com o objectivo de esclarecer alguns aspectos mais ambíguos dessas práticas.

A apresentação desta pesquisa encontra-se estruturada em 3 capítulos:

**Capítulo I – Ensino e avaliação da Língua Portuguesa em Cabo Verde e a avaliação das aprendizagens**, em que se buscam os suportes teóricos sobre a avaliação formativa, como modalidade a privilegiar no ensino-aprendizagem, no mundo actual, mais especificamente em relação ao ensino aprendizagem da língua portuguesa, isto é, o desenvolvimento da competência comunicativa nesta língua e sua avaliação, no Ensino Secundário, em Cabo Verde. Aborda a questão da educação linguística: sua utilidade e eficácia e a interligação com o que os textos programáticos prevêem, no 1º subcapítulo. No 2º, a Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, pretende-se dar conta do enquadramento legal da avaliação em Cabo Verde, referindo o que se diz e o que se faz, isto é, como se concebe a avaliação das aprendizagens em Cabo Verde e de que modo é que esta concepção pode ser lida, mobilizando os conhecimentos teóricos.

**Capítulo II – Um estudo das práticas de avaliação da Língua Portuguesa** – onde se apresenta o objecto e objectivos do estudo, Práticas de Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa, numa Escola Secundária do país. Nele também se indicam as opções metodológicas que nortearam o trabalho, os instrumentos e técnicas utilizados bem como as técnicas de análise dos dados recolhidos.

**Capítulo III – Práticas de avaliação da língua portuguesa** - Neste capítulo damos conta da análise dos dados recolhidos, procurando caracterizar o grupo-alvo da nossa pesquisa, com base nas respostas dadas pelos respondentes, e assim traçar o modo de pensar/praticar a avaliação num certo contexto espacial e temporal. Mais concretamente, apresentamos de que modo os professores de LP justificam a utilização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa.

**As Considerações Finais** reúnem, em síntese, os principais resultados deste estudo empírico. Com esta pesquisa pode-se concluir que os professores de LP inquiridos são confrontados constantemente com desafios de usarem práticas formativas de avaliação, na sala de aula, e o paradoxo de terem de seguir normas em que se valorizam os testes sumativos.

Verifica-se que o professor oscila entre uma atitude de compreensão do aluno (ajudar quem tem mais dificuldades) e outra (exigida pela instituição escolar) de avaliação de cada aluno de um modo objectivo e frio. Pelo que importa que o professor mude de paradigma e auto-invista na sua formação, de modo a valorizar a construção constante da aprendizagem pelos alunos, através da avaliação formativa.

## Capítulo I - Ensino e avaliação da Língua Portuguesa em Cabo Verde

### 1. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no Ensino Secundário, em Cabo Verde

As sociedades contemporâneas colocam às escolas e, conseqüentemente, aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação novas exigências no ensino-aprendizagem e avaliação das diferentes disciplinas. Cabo Verde não foge à regra relativamente ao papel das escolas nesse sentido e em particular da língua portuguesa, cujo objectivo central deve ser: “o desenvolvimento da competência comunicativa” (Castro, 2000, p.196).

Nas nossas escolas, o ensino da Língua Portuguesa torna-se um constante desafio uma vez que ela não é a língua materna (LM) do(a) aluno(a) e, por conseguinte, é necessário que seja ensinada como língua segunda (L2), de modo a permitir obter uma aprendizagem relevante e significativa, na e para a vida do aluno.

Ora neste contexto, o que o(a) aluno(a) precisa de ter é a competência comunicativa numa L2, a língua portuguesa, que é em Cabo Verde a língua oficial, o que exige que sejam criadas condições de ensino para que ele(a) a use como instrumento de comunicação nos contextos em que isso se impõe. Duarte (1998, p.213), referindo-se ao ensino do português em Cabo verde, defende que essa competência comunicativa deve inclusivamente ser iniciada em tenra idade, recomendando que “...ter-se-á, por conseguinte, em primeiro lugar, de ensinar as nossas crianças a comunicar (...). Quer dizer que se deve ensinar o aluno a usar correctamente da linguagem nas situações comunicativas mais diversas.” Ferreira (Jornal “Expresso das Ilhas” de 21-03-2007, p.8) vem corroborar esta ideia reforçando que se deve “fornecer à criança cabo-verdiana um precioso instrumento de comunicação e um valioso auxiliar para o seu sucesso escolar futuro”.

Esta tarefa de ensinar a língua portuguesa é de alguma complexidade, pois o(a) aluno vive num contexto linguístico em que só inicia o estudo da língua portuguesa quando entra para o sistema formal de ensino, que é feito sobretudo em português, usando recursos didáctico-pedagógicos numa língua diferente da sua e que ele(a) só ouve quando está na sala de aulas, através da comunicação social e em pouquíssimas outras situações. Reconhece-se, portanto, que ela [a língua portuguesa] é utilizada em contextos cada vez mais restritos: sala de aula, na comunicação formal com o professor, na administração, sobretudo em situações burocráticas - preenchimento de impressos, pedidos de documentos, etc., na comunicação social, que está dando um espaço cada vez maior à língua

materna. Rosa (2010, p.24) conclui em seu estudo que “ de facto, toda a população fala crioulo no quotidiano, mas o português continua a ser a língua dos discursos oficiais.

Daí que seja comum a relação de causa-efeito que os professores das outras disciplinas, no ensino secundário, estabelecem entre o domínio (ou o não-domínio) da língua portuguesa por parte dos alunos(as) e o sucesso e/ou fracasso nas disciplinas que regem, considerando o domínio da língua portuguesa como um factor extremamente importante para o (in)sucesso escolar, inclusão ou exclusão social posterior do estudante no mercado de trabalho e /ou para a continuação dos estudos pós-secundários.

Ançã (1997) avança com propostas metodológicas específicas para o ensino-aprendizagem do português

“ (...) uma disciplina de CCV (crioulo de Cabo Verde), com a respectiva descrição e reflexão, deveria ser introduzida no curriculum escolar, relativamente cedo. A partir daí, tornar-se-ia mais fácil a distinção dos contornos de dois sistemas linguísticos distintos, embora aparentados lexicalmente. (...) Por outro lado, encontrar uma metodologia específica que dê o estatuto real ao português: o de língua segunda (L2). Não o considerar como língua estrangeira porque o não é, na realidade” (p. 132).

A este propósito, Sim-Sim (1995) destaca a importância do domínio de competências comunicativas no sucesso individual (o escolar incluído) e colectivo ao dizer que “... Não é por acaso que um dos indicadores para avaliar o desenvolvimento de um país é a taxa do analfabetismo; [...] e que a queixa mais frequente dos professores ao referirem o insucesso escolar é a de que as crianças “falam mal” e/ou não sabem ler.” Como consequência da deficiente mestria linguística a mesma autora aponta ainda as reprovações e desistências escolares, “indicadores consistentes do papel que o domínio dos códigos oral e escrito desempenha nas sociedades escolarizadas” (p.199).

Em Cabo Verde não se trata de aquisição da língua portuguesa mas sim da sua aprendizagem uma vez que se entende por aquisição de linguagem “o processo de apropriação subconsciente de um código linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino.” (Sim- Sim, 1995, p. 220) e por aprendizagem o “conhecimento consciente, obtido através do ensino - não forçosamente ministrado por um professor - que contempla a explicação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de metaconhecimento por parte de quem aprende.” (p.201)

Ora, para tal é necessário que o(a) aluno(a) alcance a proficiência em língua portuguesa o que só é possível ser desenvolvida a partir de capacidade de interagir com o seu interlocutor, em contextos sociais. Sendo assim, a avaliação dessa proficiência exigida no final do ensino secundário, terá que ser com base em situações sociais reais.

A LP deverá continuar a ser ensinada em Cabo Verde como L2, mesmo quando a língua cabo-verdiana passar a ser ensinada nas escolas, pois como Duarte (1998) prognostica:

«Aliás o facto de se estudar o crioulo, de se utilizá-lo no ensino não significa que se deva pôr de lado o português. Mesmo nesse caso, “continuaríamos a necessitar de recorrer a um instrumento de comunicação com o exterior, para que pudéssemos sair do círculo estreito da nossa insularidade. É por isso que (...) o português está chamado a desempenhar entre nós, tanto agora como no futuro, o papel de instrumento de comunicação com o exterior...”» (p. 145).

No ensino secundário, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo nº 2/2010) revê as Bases do Sistema Educativo, aprovadas pela Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, na redacção dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de Outubro, e elege, no seu artigo 22º, alínea h), como objectivos do ensino básico: “Promover o domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita dos educandos;” e do ensino secundário, subsecção II, artigo 25º, alínea c) “Promover o domínio da escrita da língua materna cabo-verdiana, bem como da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;

Os programas de Língua Portuguesa existentes, e com os quais os professores trabalham desde o ensino básico ao secundário, apontam para a metodologia de ensino da LP<sup>1</sup> como L2. Deles emergem novas concepções de ensino – aprendizagem das línguas e em particular sobre ensinar e aprender português em Cabo Verde, tendo em conta o contexto linguístico do país e uma concepção de linguagem centrada numa visão sociointeracionista da língua e de seus usos. Apesar dessa relevância constante nos programas, como já se disse, as dificuldades dos alunos em comunicarem em LP continuam a ser de monta, pelo que é comum e normal recorrerem à LM, quando o fazem.

As dificuldades dos professores são, na maior parte dos casos, como concretizar o que os programas do ensino secundário prevêem, isto é, as directivas curriculares, a nível da prática de sala de aula, porque as condições nas escolas não estão na maior parte das vezes criadas: há turmas com elevado número de alunos, “corrida” ao cumprimento do programa, programas demasiado extensos e a nível profissional é-lhes “atirado” para as mãos algumas orientações e, ocasionalmente, uma ou outra reunião de esclarecimento feita pelos autores e/ou formadores enviados pelo Ministério da Educação.

Ora este não acompanhamento em termos de formação de professores para lidar com as novas abordagens comunicativas, leva de facto a que haja um hiato entre os pressupostos teórico-

---

<sup>1</sup> Neste momento está em curso a revisão curricular no Ensino Básico e Secundário, mas o princípio do ensino da LP como L2 é o mesmo.

metodológicos e as práticas. A maior parte dos professores de LP sabe o que fazer (teoria), mas faltam-lhe saber utilizar (prática – como aplicar) esses meios, ou seja, como o fazer.

Há pelo menos duas décadas e meia que o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras assenta na perspectiva construtivista e sociocultural da aprendizagem, baseada nos pressupostos de Vygotsky (1986, citado por Santos, 2007) com a teoria de que o “ desenvolvimento cognitivo ocorreria então em um espaço denominado ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), a qual se relaciona a distância entre o quanto uma pessoa pode se desenvolver sozinha e o quanto ela pode se desenvolver com o auxílio de outra(s) pessoa(s).” (p.27)

Segundo Lopes (2003)

“ ...um ensino eficiente implica em, por um lado, a identificação das funções mentais emergentes que o devem guiar e, por outro, colocar-se à frente da capacidade real daquele que estiver na situação de aprender para que resulte em aprendizagem e, subsequentemente, em desenvolvimento. De nada vale para esse desenvolvimento trabalhar a nível de processos mentais já internalizados nem dos que ainda não se desencadearam”. (p.23)

Esta perspectiva construtivista e sociocultural tem implicações teórico-metodológicas para o ensino de línguas e consequentemente para a avaliação em língua estrangeira. Por isso, a sua operacionalização, “exige um nível de concretização maior que a progressão curricular global”, segundo Dolz e Schneuwly (2010, p.43). Estes autores recorrendo às análises de Besson e Bronckart (1995, p.46, citado por Dolz, 2010) demonstram que:

“ (...) a ZPD não é determinável a priori; o ensino, em sua lógica educativa própria (sobretudo, lógica de programas), só pode propor situações de interacção que julga serem eficazes; e estas somente o serão se os elementos interactivos forem assimiláveis ao estado de desenvolvimento efectivo do aluno. Portanto, o sucesso na criação de uma ZPD nunca está assegurado e depende grandemente da experiência profissional do professor”. (p.43)

### **1.1. Os programas de Língua Portuguesa**

Não se pretende, a seguir, fazer uma análise dos programas da LP no secundário uma vez que não é esse o objecto do nosso estudo, todavia, para melhor compreensão de como os professores de LP ensinam esta língua e a avaliam, torna-se necessária uma breve referência a tais documentos reguladores do ensino-aprendizagem.



O programa de Língua Portuguesa – Tronco Comum<sup>2</sup> - 7º e 8º Anos (1º Ciclo do ensino secundário) privilegia a perspectiva comunicativa de aprendizagem da língua portuguesa em que “a aula de língua passa a ser espaço de comunicação por excelência, em que o aluno, enunciador privilegiado, se sente permanentemente confrontado com situações e contextos estimuladores da interacção verbal. (p.3).” Os domínios dessa interacção verbal são de comunicação oral, leitura, escrita e funcionamento da língua.

Em relação às práticas avaliativas o programa do 1º ciclo ressalva que “a avaliação contínua, na versão formativa, deve, por exemplo, ser privilegiada relativamente à avaliação sumativa descontínua, contribuindo para a relevância da avaliação do processo de aprendizagem” (p.7). Sugere ainda a avaliação da competência global do aprendente desdobrando-a em competências específicas de avaliação da leitura e da escrita (pp.20-24).

Apesar destes pressupostos, constantes no programa, constata-se que as aulas de língua portuguesa no 1º ciclo<sup>3</sup>, são muitas vezes espaço em que impera a leitura como descodificação do texto e em que a oralidade<sup>4</sup> é vista apenas como resposta oral a essa descodificação, a produção escrita, quando solicitada aos alunos, não é ensinada nem acompanhada, a gramática é vista como conteúdo isolado no processo de ensino /aprendizagem da LP<sup>5</sup>. Consequentemente, a avaliação formativa é preterida e dá-se maior atenção à avaliação sumativa, pois há que classificar o(a) aluno(a) volvidos três meses de aula.

Em relação ao Programa de Língua Portuguesa – 9º e 10º Anos (2º Ciclo), ele é pouco explícito quanto aos princípios programáticos, pressupostos e modelo (s) nos quais assenta. Prefere-se antes

---

<sup>2</sup> De acordo com o BO n.º 36 de 14 de Setembro de 2009, “O actual 1º ciclo de Ensino Secundário deixa de ser o tronco comum, por se considerar prematura a possibilidade de opção entre as vias geral e técnica colocada no final deste ciclo. Assim, o 1º ciclo do Ensino Secundário transforma-se num ciclo de informação e sensibilização, com características de consolidação da escolaridade básica que se quer alargada para 8 anos.

<sup>3</sup> Ançã (1997), no artigo: «Português “na nha kurason” adianta:”Quanto ao programa, se os objectivos apontam para o ensino de uma língua não-materna, o que se exige, em termos de conteúdos (as máximas de Grice são um exemplo) ultrapassa largamente os conteúdos adequados a um público-alvo de 12-13 anos, mesmo em LM.” (p. 129)

<sup>4</sup> A este respeito, Amor (1993) diz que, “a traço grosso, poder-se-á afirmar que, numa aula de Língua Portuguesa, o professor fala incessantemente. Ele fala três ou quatro vezes mais que a totalidade dos alunos, e que essas falas pelo tipo e sequência de actos e funções que realizam, revelam de sujeitos diferentemente posicionados. O professor monopoliza a fala durante a aula, transmitindo os conhecimentos, sendo o aluno um mero ouvinte passivo. Além disso, utiliza o seu discurso para realizar o ensino, isto é, para definir o que constitui o conhecimento e transmiti-lo aos alunos, quer pela forma de exposição directa quer por meio de interrogatório.” (p.68)

<sup>5</sup> Lopes (2003, p.14), em nota de rodapé, sublinha: “De notar que, apesar das mudanças em termos metodológicos e da própria concepção do programa do 7º/8º anos, adoptado com a reforma, tenho podido observar, no âmbito da leccionação da disciplina de Didáctica do Português no ISE que o que circula entre os professores desses anos de escolaridade como base para o seu trabalho na sala de aula continua a ser uma listagem de conteúdos elaborada a partir desse programa”.

uma estrutura que incide sobre “1. Perfil de saída da 10ª classe; 2. A propósito da lei de Bases; 3. Algumas linhas [em que se destaca que o programa está organizado em “quatro grandes blocos de reflexão”] e 4. Avaliação, com referência ténue à auto-avaliação, à hetero-avaliação e à avaliação diagnóstica.

Ora o que na realidade se observa nas reuniões de coordenação de Língua Portuguesa, nas escolas secundárias, é que o professor se vê aflito para gerir este programa cujos conteúdos são muito técnicos consubstanciados (do domínio da sociolinguística) nos quatro grandes blocos de reflexão a saber: 1. Línguas em gestação; 2. Língua e Sociedade; 3. Língua e vida profissional; 4. Língua e o homem (Programa do 2º Ciclo, p.3).

Embora se pretendesse orientar a gestão do programa de LP, para o 2º Ciclo e dar liberdade ao professor ao dizer: “ Urgirá gerir o programa, em função dos princípios pedagógicos vigentes no próprio estabelecimento de ensino. E bom será se essa gestão for assumida conjuntamente por professor e alunos, num esforço permanente de enfrentar responsabilmente os problemas”, (pp.3 e 4) essa indicação acabou por “desnortear” o professor na concretização dos objectivos, na sala de aula, pois permitiu, que os menos avisados decidissem por retornar ao ensino isolado dos diferentes domínios da língua com forte incidência no ensino da gramática explícita da LP.

O que se constata da leitura desse programa é que os domínios da oralidade, leitura, produção escrita e funcionamento da língua não são convenientemente explicitados nos objectivos, pelo que o professor, ao gerir o programa, privilegia a gramática na perspectiva tradicional de conhecimento das estruturas linguísticas (análise morfológica, sintáctica, relação semântica entre as palavras, etc.). A referência aos domínios da oralidade, leitura, produção escrita, fica diluída no emaranhado dos objectivos do conhecimento sobre as línguas (em gestação, sua relação com a sociedade, vida profissional e o homem).

Só, pontualmente, surge um ou outro objectivo com referência explícita, ainda que genérica, ao domínio do oral (pp.10 e 11)<sup>6</sup>, da leitura (p.8), da produção escrita (pp.9, 10 e 11) e como já se disse com grande incidência sobre o conhecimento explícito do funcionamento da língua portuguesa cujo domínio se supõe atingido (pp. 3 e 10) mas que na realidade não está ainda internalizado.

Relativamente ao 3º Ciclo (11º e 12º Anos), o plano de estudos subdivide o estudo da Língua Portuguesa em duas vertentes: a disciplina de Língua e Literatura Portuguesa para a Área de

---

<sup>6</sup> O aluno “reconhece as vantagens e inconvenientes quer da forma escrita, quer da forma oral; -domina os recursos de comunicação oral; -avalia textos orais paraliterários; -elabora textos utilitários com destinatário definido, com destinatário impreciso e com destinatário genérico”- Programa de Língua Portuguesa – 9º e 10º Anos (2º Ciclo). Cabo Verde.

Humanística e a de Comunicação e Expressão para as Áreas de Económico-Social e Ciências e Tecnologias.

O programa de Língua e Literatura Portuguesa está estruturado em função de dois grandes núcleos: Literatura de Língua Portuguesa e Uso e Funcionamento da Língua. Os conteúdos de Literatura de Língua Portuguesa, por sua vez, estão organizados em três núcleos: a) Percursos da literatura cabo-verdiana; b) História da literatura portuguesa/Outras literaturas de língua portuguesa e c) Teoria literária. Não se chega a perceber como neste programa aparece, na sua apresentação, um levantamento do percurso da literatura cabo-verdiana – Breve explicitação do percurso histórico-literário proposto.

Embora o programa esteja desenhado para dois anos (11<sup>º</sup> e 12<sup>º</sup>) é leccionado essencialmente no 2<sup>º</sup> ano do Ciclo, porque se decidiu ministerialmente que no 11<sup>º</sup> ano o programa deveria ser igual para todas as áreas e centrar-se no Uso e Funcionamento da Língua, como consta no próprio programa: “sugere-se que no caso dos cursos da vertente B seja excluída a *História da literatura Portuguesa* e sejam intensificadas as actividades no âmbito do *Uso e Funcionamento da língua*.”<sup>7</sup>

À partida, essa decisão traz alguns constrangimentos uma vez que o cumprimento do Programa de Literatura de Língua Portuguesa se torna inexequível em um só ano (12<sup>º</sup> Ano - Área de Humanística). Por outro lado são apresentados os objectivos para o núcleo de Literatura de Língua Portuguesa e um mapa de conteúdos sem qualquer orientação metodológica.

Ora a forma como o programa está estruturado leva a que os professores se sintam desorientados e optem por seguir a História da Literatura Portuguesa, no 12<sup>º</sup> ano, área de humanística, com breves incursões na literatura cabo-verdiana, ao contrário do que está previsto no programa, e com todos os inconvenientes que daí advêm. “A *História da literatura portuguesa* <sup>8</sup> virá sempre em articulação com as matérias em estudo do âmbito da literatura cabo-verdiana: ou como suprimento de aspectos inexistentes, ou como alargamento de conhecimentos, ou como adjuvante na compreensão de aspectos globais e na perspectiva de literatura comparada, ou como facilitador da construção de um quadro cronológico da literatura cabo-verdiana;” (Programa de Literatura de Língua Portuguesa, p.4).

O programa de Comunicação e Expressão tem como objectivo geral: “Promover o uso correcto da Língua Portuguesa” (p.3), considerando que “está ao alcance do professor examinar a língua de ensino na relação dinâmica entre a sua estrutura gramatical (o que a língua é) e a sua força

---

<sup>7</sup> Negrito, no original.

<sup>8</sup> Negrito no original.

pragmática (para o que a língua serve) e chamar a atenção dos alunos para a articulação entre estes dois aspectos do estudo linguístico.” (p.2)

Assim determina como conteúdos: “Os chamados actos ilocutórios e a articulação forma/conteúdo correspondente a cada um, em ordem a uma aplicação correcta e adequada,” pressupondo-se que

“...os alunos que atingem este nível de escolaridade percorreram longamente (do 1º ao 10º ano) os caminhos de recepção, análise e produção de textos em língua portuguesa, pelo que se acredita que dominem os instrumentos linguísticos suficientes para a sua vida de cidadãos participantes. Um satisfatório conhecimento da fonologia, da morfossintaxe, da semântica e do léxico português é considerado propedêutico para uma correcta aprendizagem dos conteúdos propostos nesta disciplina.” (Programa de Comunicação e Expressão, p. 3).

Mais uma vez julga-se que pelo facto de os alunos terem percorrido 10 anos de ensino obrigatório do Português que dominam esta língua. Mas não! A realidade é outra, não têm, na maior parte dos casos, esse domínio, por motivos vários, que não serão aqui elencados.

Assim, parte-se de uma leitura “desviante” dos programas dos ciclos anteriores para se projectar o 3º Ciclo, o que leva o professor menos advertido a usar os conhecimentos científicos apreendidos na formação académica, a aplicá-los nas práticas quotidianas, nomeadamente, no que diz respeito aos actos ilocutórios.

Nos programas de Língua Portuguesa do 3º Ciclo, não encontramos em nenhum momento propostas de modalidades específicas de avaliação da língua Portuguesa que conforme Castro & Sousa (1992, p. 19) sugerem também para outra realidade “devia propor, ainda que tentativamente, modalidades específicas de avaliação”. Isto é, não apresentam os modos de avaliar o oral, a escrita, a leitura, nem os domínios que estruturam os textos programáticos – Comunicação oral, Leitura; Escrita e Funcionamento da língua. Há nitidamente uma preocupação com a introdução dos conteúdos dos actos ilocutórios, um pouco desgarrados dos domínios atrás referidos, tentando-se resgatá-los no capítulo da metodologia.

Em relação à avaliação são dispensadas duas linhas no que concerne às modalidades:

“Chama-se particularmente a atenção para a importância reconhecida à avaliação formativa. (...) A construção dos momentos de avaliação sumativa poderá coincidir com a mudança de item programático (...) ou a uma estratégia de organização cronológica dos conteúdos. De qualquer forma, é conveniente que o aluno compreenda que há uma coerência na definição do conjunto de conteúdos a avaliar”. (Programa de LP, 3º Ciclo, p. 8)

Se há décadas atrás os programas previam um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, hoje, prevêem um ensino processual que se desdobra em leitura e compreensão

de textos e em produção de textos orais e escritos pelo que é necessário que se instaure nas práticas de salas de aula.

## 1.2. O ensino-aprendizagem e avaliação da oralidade

A questão de como ensinar e avaliar a oralidade é tão pertinente no campo de ensino de uma língua, quanto se sabe que muitos professores não conseguem desligar o domínio da oralidade apenas a actividades de leitura e recitação. Por isso, constitui para o professor de LP e em particular em Cabo Verde um desafio “construir quotidianamente, na aula de Português, espaços de oralidade e de análise dessa mesma oralidade, [...] para que os alunos se expressem de forma coerente e estruturada.” (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995, p. 235)

Para Melo & Cavalcante (2006, p.76), “uma das formas de inserção linguística do indivíduo numa cultura se dá pelo seu desempenho oral em contextos concretos de interlocução”. No dia-a-dia nota-se que o cidadão comum quando “apanhado” por uma entrevista sobre assuntos da vida social, muitas vezes não consegue contar com sentido lógico o que aconteceu ou não é capaz de dar a sua opinião. Essa dificuldade pode ser contornada se se abrir a aula de língua portuguesa à possibilidade de o aluno “contar factos, relatar experiências, recriar vivências, recontar textos ouvidos...” (Vilela, Duarte & Figueiredo, op. cit. p. 236). Estas autoras ainda adiantam que é preciso conhecer quais as características do discurso oral a ser ensinado bem como a importância das:

“...formas de tratamento, as fórmulas de delicadeza, os factores reguladores da interacção verbal, (relação social, espaço, tempo, discurso anterior, universo de referência), as pausas, os acentos, a entoação, as elipses, as redundâncias, não esquecendo as estruturas gramaticais que servem de suporte aos vários tipos de textos orais.” (p.236)

Ora se efectivamente não se quer excluir o aluno devido ao não domínio da língua portuguesa em particular da vertente oral, a escola tem de desenvolver essa capacidade no aluno, uma vez que nas práticas sociais, sobretudo nas mais formais ele necessita dela. Portanto, é necessário que o aluno conheça diferentes práticas orais.

Dada a diversidade de géneros orais e suas características distintivas Dolz & Schneuwly (2010, p.146) recomendam que se deve privilegiar na escola o ensino dos géneros orais públicos formais<sup>9</sup>,

---

<sup>9</sup> Trata-se do ensino do francês como língua materna, em que “os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção”. (Dolz & Schneuwly, op.cit., p.146). Castro (2000, p.203) sugere “que numa aula de português como língua estrangeira, a conversação informal, e os saberes que lhe andam associados, deve preceder os registos formais do oral ... ”

nomeadamente: “exposição, relato de experiência, entrevista, discussão em grupo, etc.,” que servem à aprendizagem escolar e “debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro, etc.,” e que são próprias da vida pública no sentido lato do termo.

Embora estas actividades de oralidade sejam solicitadas ao aluno não só pelo professor de língua portuguesa como também das outras áreas curriculares, não lhe é ensinado como desenvolvê-las. Ele precisa conhecer quais as regras do jogo, isto é, quando se lhe pede que apresente o resultado de um trabalho de pesquisa feito ele não deve ler, em voz alta, o que escreveu.

Amor (1993) diz a este respeito:

“O oral é, talvez a zona do ensino/aprendizagem da língua a qual menor atenção se dedica. Em parte porque (...) durante muito tempo, o oral não foi suficiente e rigorosamente estudado. As descrições das línguas, as gramáticas, eram no essencial, gramáticas da língua escrita. O oral não tem sido objecto de tratamento diferenciado nem sequer é praticado nas suas modalidades mais ricas; no fazer da própria aula a comunicação unilateral prevalece sobre a interaccional” (p. 68)

Também é importante esclarecer o aluno que existem variações dialectais e de registos em qualquer língua e que “a língua é um mecanismo de controlo social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais”. (Melo & Cavalcante, op.cit.p.83).

É nesta perspectiva que estas autoras aconselham a articular, no estudo da oralidade, a variação dialectal e de registo com situações comunicativas e estratégias organizacionais de interacção próprias de cada género, quer sejam de natureza extralinguística (grau de publicidade; grau de intimidade dos participantes; grau de participação emocional; grau de proximidade física dos parceiros da comunicação; grau da cooperação; grau de espontaneidade; fixação temática) paralinguística (tom de voz, ritmo de fala, etc.) e cinésica (atitudes corporais, gestos, troca de olhares, mímicas faciais) ou linguístico-discursiva (marcadores conversacionais; repetições e paráfrases; correcções; hesitações; digressões; expressões formulaicas; expressões prontas; Actos de fala/estratégias de polidez positiva e negativa).

Portanto, ao avaliar o oral, o aluno deverá estar consciente de que se deve analisar e relacionar os aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística, para a construção de sentidos.

### 1.3. O ensino-aprendizagem e avaliação da leitura

O ensino da leitura continua a constituir um grande desafio para os professores da língua portuguesa, sobretudo no aspecto de como tirar partido das actividades pedagógicas significativas que podem ser desenvolvidas através dela.

Envolta em polémica, muitos autores questionam o facto de seleccionar um texto e gerar à volta dele perguntas de interpretação, como habitualmente é feito nas aulas de língua portuguesa. Outros ainda discordam da selecção de textos literários para o ensino da língua portuguesa, uma vez que podem ter um efeito contrário no despertar do interesse pela leitura.

Segundo Beserra (2006, p.47), independentemente destas questões o problema centra-se nas concepções que “estão na base do ensino de língua e de leitura e quais os princípios de avaliação adoptados na escola”.

O professor deve planificar aulas de leitura e prever momentos em que ela conduza ao prazer, sem estar atrelado a questões de “interpretação”. Sim-Sim (1995) adverte que para se desenvolver a eficiência de leitura é importante que o aluno interaja com o texto pois:

“Ler é um processo interactivo entre leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. Essa é a razão pela qual, perante o mesmo texto, diferentes leitores podem ter níveis diferentes de compreensão, o que significa que a mestria de leitura afecta a compreensão do que se lê.” (p.205)

Kleiman (1996) destaca a complexidade desse processo ao considerar que a leitura é:

“...uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em acção todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que reflectem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” (p.10)

Assim como deve planificar aulas de leitura, o professor deve também avaliar a capacidade de leitura do aluno, isto é, saber se o aluno compreende o que lê uma vez que na vida social e como cidadão é-lhe exigido que tenha uma posição crítica perante o que o cerca.

Para isso, o professor tem de ter bem claras quais as finalidades da avaliação sendo recomendável que a concepção subjacente seja a de avaliação formativa, procurando avaliar “para compreender os processos pedagógicos implicados no ensino de língua; para coletar dados que confirmem ou neguem os processos de ensino em situações específicas; para descobrir e propor soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem.” (Beserra, 2006, p.49). Ora avaliação formativa “implica a promoção de momentos colectivos de aprendizagem, mediante actividades significativas, assim como a observação e o registo sistemático dos entraves e avanços de cada aluno”. (Beserra, op.cit., p.55)

Normalmente a avaliação da leitura nas aulas de língua, não passa de algumas questões directas cujas respostas literais estão no texto. Trata-se de uma exploração de aspectos superficiais do texto que não estimulam o aluno ao raciocínio e à compreensão. Mas é responsabilidade do professor (em qualquer nível de ensino) desenvolver a eficiência da leitura de todos os alunos, seguindo diferentes estratégias e operações de compreensão (leitura e compreensão oral), como Santos (2007) elenca:

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objectivos, em que registo, ou seja, identificar de que género discursivo se trata);
- Identificar informações específicas e a ideia geral de um texto; Fazer a distinção entre pontos principais e detalhes de apoio do texto;
- Relacionar tipografia, layout, imagens para compreender o propósito do texto;
- Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explicita ou implicitamente no texto;
- Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente e interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente e compreender o fluxo natural da conversação.” (p.57)

Essas estratégias passam também pela identificação do diálogo do texto com outro(s), inscrito na sua estrutura, pela citação, explorando a intertextualidade, o que permite uma melhor “formulação dos sentidos” do texto, ou seja, fazer inferência usando «a capacidade de “traduzir”, esclarecer, trazer à tona essa informação velada». (Beserra, 2006, p.54)

Portanto há que propor actividades significativas onde seja prioritário o ensino e avaliação da capacidade de compreensão, porque “a eficiência da leitura resulta da eficácia das estratégias utilizadas e é essa eficácia que permite distinguir um bom de um mau leitor.” (Sim-Sim, 1995, p. 207)

Esta posição só vem reforçar a ideia de que, nas salas de aula, é necessário ensinar para que se aprenda a ler, isto é, que a aprendizagem seja construída na interacção de sujeitos cooperativos com base na visão Vygotskiana que implica interacção na prática comunicativa, quer em pequenos grupos, quer com o professor ou seus pares.

Finalmente, sem, todavia, esgotar este assunto, é necessário que após as actividades de compreensão da leitura se faça a sistematização e avaliação do que foi visto, do que ainda não foi visto e do que precisa de reformulação.

#### **1.4. O ensino-aprendizagem e avaliação da escrita**



Apesar de os programas preverem o ensino-aprendizagem da escrita e a sua avaliação no ensino secundário, o que se observa nas práticas pedagógicas é que os professores continuam a mandar produzir textos e a corrigi-los sem serem co-autores desses textos, isto é, sem orientar os alunos na planificação ou estruturação, textualização, revisão e avaliação, etapas fundamentais da escrita.

Vilela, Duarte & Figueiredo (1995) a este propósito dizem que:

“...a formação universitária de um professor de português tem que assegurar-lhe, evidentemente, o domínio de vastos e sólidos conhecimentos teóricos sobre a língua – mas não para os transmitir tal e qual aos alunos, antes para sobre eles estribar a construção de estratégias que rentabilizem a produção oral e escrita dos alunos e a sua progressiva consciencialização do funcionamento da língua.” (p.238)

As produções escritas seguem, na maior parte das vezes a tradição da redacção<sup>10</sup> escolar. O professor indica oralmente ou escreve no quadro o tema (que acaba por ser o título da redacção) e pede que o aluno redija um texto, sem fornecer qualquer orientação de planificação ou as condições de produção do texto.

Marcuschi (2006, p.62), citando Schneuwly & Dolz, refere-se a este género escolar como redacção clássica por excelência que “aparece historicamente de tal forma associado a condições de produção e circulação específicas (o leitor presumido é o professor, o objectivo da produção é pedagógico; o contexto de circulação é predominantemente a sala de aula) ”. Ou seja, o objectivo dessas redacções não é outro senão o de verificar aspectos formais da linguagem. Mas na realidade, no espaço extra-escolar, o aluno interage com textos de circulação privada como “bilhetes”, “convites” ou de circulação pública como “artigos de opinião”, “uma carta de leitor”, entre outros. Normalmente são dados ao aluno instruções que em nada o ajudam a construir a competência da escrita, como: “atenha-se ao tema; escreva um texto com começo meio e fim; observe a grafia correcta das palavras; não faça parágrafos longos; não faça parágrafos curtos” (Marcuschi, 2006, p. 63), para depois corrigir os erros.

Ora, actualmente com base em estudos sobre géneros textuais, a concepção de língua como interacção e os estudos sociointeracionistas, recomenda-se o ensino da escrita de textos nas salas de aula, de modo a que o aluno seja informado das condições de produção e circulação do texto e de encaminhamentos pedagógicos que favoreçam a planificação, a textualização, a revisão e a reescrita

---

<sup>10</sup> Geraldi (2008, pp. 2 e 3) distingue o uso dos termos “redacção” e “produção de textos”. Para este autor “...o exercício de redacção sempre foi pensado como um exercício em que o sujeito só treinava ou se preparava para vir a executar a escrita no futuro” e “...a introdução da expressão produção de textos remete à noção de texto. Um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas com as quais o texto a ser produzido deve-se coadunar.”

de textos. Marcuschi (2006, p.65) chama a este procedimento de produção de texto de redacção mimética e afirma que se este procedimento “implica, sobretudo, aprender estratégias de produção de textos” e formação de um aluno autónomo e crítico. É por isso que Vilela, Duarte & Figueiredo (1995, p.241) recomendam que “ (...) o professor, antes de pedir ao aluno qualquer realização escrita, deve previamente tê-la construído e produzido, até para ter consciência dos problemas que o aluno vai encontrar.”

Por outro lado o aluno deve ser habituado a rever o seu trabalho, de modo a fazer uma primeira auto-avaliação e os ajustamentos textuais necessários e que o professor coopere nessa reelaboração, seguindo as diferentes etapas de produção e elaborando instrumentos de revisão de textos.

Este procedimento interactivo de ensino-aprendizagem só pode ser congruente com a perspectiva formativa de avaliação, ou seja, “considerar todo o processo de aprendizagem e não apenas o produto; envolve ações investigativas e de retomada e não apenas a mensuração e a classificação dos resultados, predominantes na avaliação somativa.” (Marcuschi, 2006, p. 66). Deve-se estimular o aluno a planificar, a textualizar (escrita), a reescrever e a rever o texto, o que deve acontecer praticamente em simultâneo. É este o entendimento de Castro (2000, p.205) relativamente à avaliação dos processos de escrita que “supõe que no momento da avaliação não sejam apenas seleccionados como indicadores as características do texto como produto” mas sim que se faça “uma avaliação contínua exercida sobre um leque muito diversificado de objectos – das formas e da natureza das participações orais aos vários momentos/fases de compreensão e produção textual, dos vários objectos textuais que vão sendo produzidos aos conhecimentos que vão sendo adquiridos”

Para sua concretização é preciso que o professor, em negociação com os alunos, elabore instrumentos e critérios de avaliação construindo grelhas de auto, hetero e co-avaliação que permitem ao aluno aperfeiçoar o que escreveu. Em síntese:

“...os tradicionais sublinhados, exclamações, interrogações, comentários marginais imprecisos e vagos do corrector são substituídos por códigos de correcção definidos antecipadamente e por todos conhecidos, por orientações precisas e rigorosas sobre aspectos a reformular, para que o trabalho produzido passe a ser dimensionado numa perspectiva de progressão e não de produto acabado, pronto a ser avaliado e catalogado.” (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995, p.242)

### **1.5. O ensino-aprendizagem e avaliação da gramática (Funcionamento da língua)**

No estudo da gramática ou funcionamento da língua, como alguns programas de língua decidiram chamar, é importante a concepção que se tem da língua, vista não como um código mas sim como um sistema. Nas propostas mais recentes para o ensino de língua esse domínio é contemplado ao lado das vertentes leitura, produção oral e escrita de textos. Trata-se, pois, de uma reflexão sobre a língua e sobre a comunicação.

Se antes era prática ensinar a gramática isoladamente e de forma fragmentária, tomando a língua como um código, hoje o ensino da gramática deve estar ao serviço do uso da língua, ou seja, ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa. Portanto, o objectivo do seu estudo é “que os alunos apreendam o modo como funciona a língua, na dupla perspectiva de reflexão e utilização, para melhor pensarem, lerem, escreverem, falarem e ouvirem”, como salienta Vilela, Duarte & Figueiredo (1995, p.251).

Todavia, muitos professores continuam a ensinar a gramática nos moldes tradicionais, isto é, centrada na análise de palavras e frases. Nas salas de aula, ainda hoje a tendência é a de os professores ensinarem a gramática da mesma forma que a aprenderam, isto é, de forma “atomizada”. As práticas linguísticas são fragmentadas, ignorando-se a produção de sentido. Há aulas de conteúdo gramatical como sejam aulas sobre a pontuação e a concordância que, depois de trabalhadas, não mais são (re)vistas, considerando-se matéria dada. Vilela (op.cit.) ainda alerta que, para além deste facto, os professores ao saírem da formação superior ensinam linguística, nas salas de aula ao invés de orientarem os alunos na reflexão sobre a língua.

Segundo Baltar (2003, citado por Schlatter, 2005, p.11-35), “para uma pessoa se comunicar proficientemente em uma determinada língua é necessário conhecer mais do que as regras gramaticais, é preciso ter conhecimento das regras discursivas dessa língua; em outras palavras, saber como são constituídos os gêneros discursivos apropriados às interações verbais.”

Com os estudos construtivistas passa-se a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e a reflexão, na construção da sua aprendizagem.

Na sequência da adopção de uma nova perspectiva de abordagem da leitura, da expressão oral e escrita também a gramática deverá ser ensinada de forma mais inovadora. Daí que Geraldi, citado por Mendonça (2006, p.96) proponha a nomenclatura de análise linguística (AL), chamando a atenção para que não seja mera mudança de nome mas sim “uma outra maneira de tratar fenómenos linguísticos na escola”. Essa nova abordagem diferente da tradicional “privilegia a produção em detrimento do reconhecimento e da reprodução de saberes; a expressão da subjetividade no lugar do

silenciamento; o texto e não a frase como unidade básica do trabalho pedagógico; a linguagem como actividade e não como produto de tarefas entre outros.” (Mendonça, p.97).

Para que essa reflexão surta efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa, pois trata-se de uma reflexão sobre a língua e sobre a comunicação do aluno, a análise linguística não pode ser um fim em si nem avaliada isoladamente, porque corre-se o risco de fragmentar o fenómeno da linguagem. Tem de se orientar o aluno para a compreensão e produção de textos.

## **2. Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde**

“...não há nada mais prático que uma boa teoria”, pois a teoria: “...oferece um quadro operatório susceptível de sustentar a prática que é, em última análise, a única coisa importante.” Michel Crozier e Erhard Friedberg, in Hadji (1994, p.18) - Prefácio à segunda edição por Philippe Meirieu.

### **2.1. Perspectivas Actuais de Avaliação**

A avaliação é um vocábulo polissémico e como tal está carregado de subjectividade. Procurar um significado, único e claro, sobre um construto extremamente problemático e complexo como este, não se afigura uma tarefa fácil, uma vez que está em constante discussão. Porém, importa perceber o seu significado, uma vez que todos os professores são, diariamente, confrontados com a necessidade de avaliar as suas práticas, as aprendizagens dos seus alunos, a escola, o sistema educativo, etc.

Avaliar é o acto de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-lo para produzir o melhor resultado possível. Segundo Hadji (1994, p.27), existe uma diversidade de verbos que designam o acto de avaliar como, por exemplo: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, etc.

A pluralidade desses verbos representa uma multiplicidade de termos que incidem sobre o acto do saber-fazer e das competências. “Partilham um campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem.” (Mendez: 2002, p.15). Falamos todos de avaliação, mas, no entanto, a conceptualização e a interpretação são variadas e com diferentes significados, misturando “o quantitativo (medida) e o qualitativo (normal ideal); o real (o universo dos objectos) e o ideal; a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo.”

Para muitos professores e para o senso comum avaliar é testar. Mendez (2002, p.11) chama a atenção para o facto de que “ no ensino que temos se testa muito e se avalia pouco”. Mas avaliar deve ser antes uma questão de ética e não de objectividade que apenas contribui para a exclusão e segregação de quem é avaliado. O objectivo deve ser a preocupação com o saber-fazer docente e a aprendizagem dos alunos. Por isso, o desafio do professor é no dizer de Mendez (op.cit.p.16) “tomar consciência deste facto é comprometer-se [...] a não excluir ninguém da participação no saber”.

Hadji (1994) propõe a seguinte definição de avaliação:

“ o acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:

-dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar;

-dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou projectos que se aplicam ao mesmo objecto.” (p.31)

Mas para que o professor se possa pronunciar e avaliar o que quer que seja ele precisa sustentar a avaliação numa grelha, à luz da qual fará apreciação, sendo o “referente” o conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar; e “referido” aquilo que desse objecto será registado através desta leitura. Isto significa que as práticas de avaliação não podem ser intuitivas mas sim fundadas numa “ideia” ou num conjunto de “ideias” como referente, em nome do qual se torna possível apreciar a realidade.”

Hoje em dia percebemos que os saberes não se esgotam em si próprios, mas adquirem sentidos na medida em que somos capazes de os utilizar, quando necessários para resolver situações complexas. Portanto, modificar a forma de avaliar implica, uma reformulação do processo didáctico pedagógico, transpondo a ideia de “avaliação do ensino” para “avaliação da aprendizagem”. Segundo Perrenoud (1999) “Avaliar deve servir para cada vez mais permitir a cada aluno aprender”. Com esta concepção, os saberes continuam a ser importantes, mas a avaliação é sobre a acção, que o aluno é capaz de usar esses saberes em situações reais, com autonomia, independência, e estes articulados com um determinado contexto sócio – histórico ou político.

Actualmente a concepção mais moderna da avaliação não é indiferente à avaliação formativa e, como tal, não se confunde com a avaliação sumativa. Cremos que com este salto qualitativo de mudança de um paradigma mais tradicional para mais reguladora ou formativa, o professor passa a ter como foco da avaliação a compreensão das dificuldades de aprendizagem do aluno.

Desde os estudos de Bloom (1993) a avaliação apresenta três tipos de funções: Diagnóstica (analítica); Formativa (controladora); Sumativa (classificatória) princípios que são seguidos pelo Sistema de avaliação do Ensino Secundário em Cabo Verde.

Estas três modalidades de avaliação devem ser conjugadas para se garantir a eficiência do sistema de avaliação e a excelência do processo ensino-aprendizagem, pois a avaliação diagnóstica pode ser formativa, a avaliação sumativa pode ser formativa, a avaliação preditiva também pode ser sumativa.

Na perspectiva de Loch (2000, p.130), na “escola tradicional, de concepção positivista neoliberal (voltada para o mercado), existe o tempo de ensinar e o tempo de avaliar, enquanto momentos estanques” estruturados nos momentos seguintes:

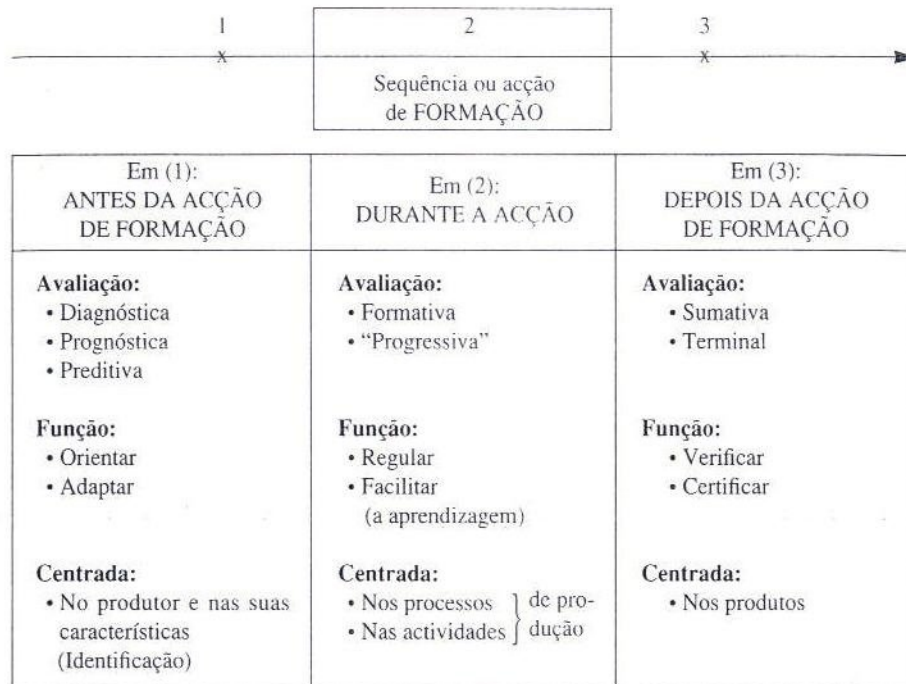
- diagnóstico no início do ano;
- em cada bimestre ou trimestre de provas, testes, trabalhos, notas conceitos, recuperação: comunicação aos pais;
- ao final do ano o tempo de classificar: aprovando ou reprovando o aluno como decorrência natural deste processo.

Mas, actualmente, os professores são confrontados com o desafio de procurar “transformar, portanto, a escola, o currículo e consequentemente o processo avaliativo de carácter classificatório, sentensivo e excludente e marcado pela aprovação X reprovação, ao final de cada série em um processo inclusivo, interactivo e de promoção dos sujeitos...” (op. cit., p. 131-133). A avaliação deverá, assim, caracterizar-se como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa:

- Processual e contínua, na medida em que é um processo permanente de acção-reflexão-acção e ocorre durante o processo de aprendizagem dos alunos.
- Participativa, porque envolve toda a comunidade educativa (pais e encarregados de educação, alunos, professores funcionários como co-participantes; co-autores; co-responsáveis
- Investigativa e diagnóstica porque respeitam o processo de construção do conhecimento do aluno e considera o erro construtivo, isto é, como ponto de partida de reflexão para novas construções. Aceita a medida mas não se esgota nela.

Hadji (1994, p.63) sintetiza, de forma elucidativa, o campo das funções da avaliação no quadro seguinte:

Funções da avaliação, segundo o seu papel  
na sequência da acção de formação



Quadro nº 1 – Fonte: Hadji (1994, p.63)

A nós interessa-nos sobretudo o conceito de avaliação numa perspectiva formativa e que é explicitado por Fernandes (2006), que se refere à proliferação de designações que são tomadas como sinónimas, nomeadamente, "avaliação autêntica", "avaliação contextualizada", "avaliação formadora", "avaliação reguladora", "regulação controlada dos processos de aprendizagem" e sugere Avaliação Formativa Alternativa (AFA), pois:

"...todas são alternativas a uma avaliação que, genericamente, se caracteriza por dar mais ênfase aos processos de classificação, de selecção e de certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização sumativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas". (p.25).

Gomes (2008) destaca que a avaliação para além de complexa, em todos os níveis de ensino, coloca dúvidas, cria contradições e dificuldades que aumentam sobretudo quando a perspectiva é condizente com uma concepção construtivista do ensino-aprendizagem.

Segundo Fernandes (2006), as características mais relevantes da AFA são:

- a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade;
- b) o feedback é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;

c) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem);

d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam;

e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar);

f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e

g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. (p.31)

A percepção que muitos professores têm da avaliação formativa é que “ela é uma modalidade menos rigorosa ou mais sujeita a factores não controláveis por parte dos diferentes atores escolares” Esteban (2000, p.8), mas na verdade o que ela exige é uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores.

De uma forma sintética podemos assim dizer que, segundo diferentes autores, a avaliação é uma realidade pluridimensional, multifuncional, integradora e complexa, pois “é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política”. (Fernandes, 2006, p. 36).

## 2.2. A Avaliação das aprendizagens em Cabo Verde

Em Cabo Verde o decreto-lei nº 42/03, de 27 de Outubro<sup>11</sup> regula o sistema de avaliação dos alunos dos estabelecimentos de ensino secundário. Apesar de através do decreto – lei nº 2 /2010<sup>12</sup> se ter feito a revisão da Lei de Bases do Sistema educativo, ainda continua a vigorar o diploma normativo antes referido.<sup>13</sup>

No artigo 3º do sistema de avaliação do ensino secundário ainda em vigor define-se o âmbito e objectivos da avaliação:

---

<sup>11</sup> BO, I Série, nº 36, de 27 de Outubro de 2003.

<sup>12</sup> BO, I Série, nº 17, de 7 de Maio de 2010.

<sup>13</sup> A lei de Bases de 2010 prevê no artigo 88º, ponto 2. “No prazo de 180 dias a contar da data de entrada em vigor deste diploma, o Governo aprova e publica o calendário de transição do sistema ora em vigor para o sistema consagrado neste diploma, que deve, prioritariamente, garantir uma sucessão gradual de sistemas, com vista a evitar rupturas na evolução das actividades dos agentes do ensino e funcionamento das suas estruturas” .



- “1. A avaliação deve incidir sobre os conhecimentos, as capacidades e as competências do aluno face ao plano curricular de cada disciplina.
2. A avaliação tem como objectivos:
  - a) Melhorar o sistema educativo, fornecendo elementos para a selecção de métodos e recursos educativos com vista à adequação e reformulação dos programas e das metodologias;
  - b) Orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos e com os pais e/ou encarregados de educação;
  - c) Ajudar os alunos a seguir o seu próprio processo de aprendizagem;
  - d) Propiciar ao encarregado de educação elementos para o acompanhamento do processo de aprendizagem do respectivo educando”.

Pelo exposto verifica-se que:

- a nível do âmbito consideram-se os conhecimentos e capacidades desintegrados das competências. Tal como Gomes (2008) salienta:

“À primeira vista, parece-nos gratuito este decreto nomear os conhecimentos e as capacidades, já que as competências encerram estes dois conceitos, mas ao analisarmos todo o documento as competências não estão consentâneas com as estratégias propostas para efectuar a avaliação, pois são extremamente pobres para avaliar as competências dos alunos. (p.740)

- a nível de objectivos de avaliação este diploma respeita as directrizes mais modernas no que concerne às teorias da avaliação, consagrando as suas funções básicas e as diversas modalidades<sup>14</sup>.

Mas em contrapartida, das duas funções a saber: a formativa e a classificativa, conforme o art.º 4, ponto 2:

2. A avaliação no ensino secundário compreende as seguintes funções:
  - a) Formativa;
  - b) Classificativa.

A prática dos docentes incide sobretudo na classificativa.

Dos poucos estudos conhecidos sobre a forma como o sistema de avaliação em Cabo Verde é posto em prática alertou-se sempre para o facto de haver obstáculos, nomeadamente de ordem avaliativo, que contribuíram para emperrar o sistema educativo em Cabo Verde. Moniz (2009) a esse respeito assevera:

“No tangente à avaliação, nos vários segmentos de ensino ainda não foram identificados os obstáculos que, de alguma forma, contribuíram para bloquear o sistema” [educativo], para concluir que “os critérios de avaliação e selecção não levam em conta as desigualdades reais”. (p.270)

---

<sup>14</sup> “...a concepção e fins da Lei de Base do Sistema Educativo são evidentes, mas não a sua implementação. Um bom caminho para que deixe de ser “letra morta” é a qualificação dos seus docentes.” (PROMEF, 2002, p.184)

Consultados os diferentes relatórios internos sobre a avaliação, existentes no Ministério de Educação e Desporto (MED), pudemos traçar o percurso de tentativas de criação de uma Unidade de Avaliação no MED.

Em síntese identificámos a preocupação reconhecida dos vários departamentos desta instituição governamental em, sobretudo a partir de 1987, tentar criar e instalar uma Unidade de Avaliação no Ministério da Educação de Cabo Verde. A 1ª tentativa data de 1987<sup>15</sup> e esteve sempre mais direccionada para o Ensino Básico (1987/1994). Por este motivo em 1994 a unidade de avaliação foi transferida para o Instituto Pedagógico (IP) mas tal unidade “nunca funcionou formalmente”. (Relatório da Jornada de Reflexão sobre a Problemática da Avaliação das Aprendizagens, 2002, p. 5). No ano lectivo 1998/99, a elaboração de testes sumativos de fim de fase passou a ser da competência das equipas de Coordenação Pedagógica dos diferentes concelhos do país e as provas de fim de ciclo passaram a ser elaboradas pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), pelo que a unidade de avaliação afecta ao IP “morreu por falta de utilidade”. (Relatório cit., p.6).

Assim, em Julho de 2002, foi feita uma proposta de instalação de uma célula da unidade de avaliação “na sala 232 do Palácio do Governo”. Esta unidade de avaliação deveria ficar afecta à Inspecção Geral (IG) e as actividades no domínio das aprendizagens seriam financiadas no quadro do Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF).

A Jornada de Reflexão sobre a Problemática da Avaliação das Aprendizagens refere, a respeito do ensino secundário que, a este nível, as questões que se colocam são do mesmo teor que as do Ensino Básico, ou seja, quanto às condições de ensino, entre outros aspectos se constataam:

“os métodos de ensino- aprendizagem são repetitivos, privilegiando a memória; as práticas de gestão da jornada escolar são deficientes, saldando-se por um encurtamento do tempo efectivamente dispensado ao ensino-aprendizagem; a formação [é] centrada nos instrumentos de avaliação e não nas finalidades e utilização da informação; a realidade linguística de CV [consiste na] utilização da gramática implícita em LP, quando se trata de falantes de crioulo.”<sup>16</sup> (relatório cit., p. 2)

Avança-se ainda com o constrangimento para uma avaliação coerente das aprendizagens nas escolas em Cabo Verde, inclusive nas escolas secundárias, a inexistência de instrumentos de registo<sup>17</sup>, nomeadamente, fichas individuais dos alunos. Acrescenta-se ainda o facto de não se efectuar uma

---

<sup>15</sup> Segundo o Relatório da Jornada de Reflexão sobre a Problemática da Avaliação das Aprendizagens, apresentado ao MED, em Julho de 2002, p.5

<sup>16</sup> Assume-se aqui crioulo como sinónimo de língua cabo-verdiana.

<sup>17</sup> Existe efectivamente um modelo de caderneta do professor, que em grande escala não é utilizado pelos professores por o acharem pouco prático, pelo que a maioria dos professores opta por fazer os registos, quando o faz, num caderno diário.

comunicação entre os subsistemas, “perdendo-se a dimensão pedagógica dessa avaliação. Por outro lado, constata-se que nos dois primeiros ciclos [do ensino básico] o sistema de avaliação continua a ser electivo e no terceiro selectivo”. (relatório cit., p. 2)

Algumas constatações, aventadas no debate sobre a Problemática da Avaliação das Aprendizagens, são elucidativas das práticas de avaliação dos professores, no que concerne ao discurso:

“A avaliação continua<sup>18</sup> aparece como uma prática generalizada entre os professores, ainda que marcada pela ausência de registos da mesma. Esta ausência faz com que não seja gerada uma cultura de utilização dos dados de avaliação para outros fins que não seja a classificação dos alunos.

Verifica-se uma reprodução de práticas na avaliação sem o questionamento dessas práticas, muito menos dos seus pressupostos. Os professores avaliam porque têm de avaliar e normalmente fazem-no como foram avaliados, tanto na situação de alunos quanto na de formandos.

Não parece claro o conceito de aprendizagem para os professores que avaliam e daí não diferenciarem estratégias de ensino de acordo com resultados diferenciados”. (Relatório cit., p. 3)

Por isso, ficaram como recomendações da jornada, relativamente à avaliação:

- a criação de um Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens (SNAA), que formalmente e na prática nunca existiu, não passando assim de mera intenção de alguns decisores da instituição.

“-equacionar a avaliação como uma solução e não como um problema;  
-analisar a avaliação como um meio e não como um fim e que permite informar; tomar decisões; prestar contas; retroalimentar processos;  
-formar o professor em matéria do «porquê» e «para quê» avaliar”. (relatório cit., p.4)

No relatório<sup>19</sup> da equipa criada a 31 de Outubro de 2002 para se debruçar sobre a problemática da avaliação das aprendizagens a nível do ensino básico e secundário e apresentado a 25 de Fevereiro de 2003 identificam-se constrangimentos e lacunas, nomeadamente, a interpretação que os professores podem fazer do art. 10, §4, do Sistema de Avaliação<sup>20</sup>, confundindo a avaliação sumativa com testes escritos e tomando a avaliação continua como sinónimo de avaliação formativa.

---

<sup>18</sup> Avaliação continua como sinónimo da avaliação formativa.

<sup>19</sup> Segundo os autores este relatório era provisório “por não haver as contribuições das escolas”.

<sup>20</sup> Na revisão da redacção do Sistema de Avaliação do Ensino Secundário, em 2003 há uma nova redacção que desfaz essa ambiguidade (decreto-lei nº 42/03): “4. A Avaliação Sumativa interna consiste na realização de testes escritos e ou orais, trabalhos de pesquisas e outros, organizados pelos professores e coordenadores de disciplina a nível da escola, tanto nas disciplinas de carácter anual como bianual, e visa informar os alunos, os encarregados de educação e os órgãos da escola do cumprimento dos objectivos curriculares e bem assim fundamentar a tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno” .

Este mesmo relatório sugere que sejam valorizados outros instrumentos de avaliação que não apenas os testes escritos e que se pondere mais relativamente à avaliação sumativa.

Um outro documento produzido sobre a avaliação em Cabo Verde, intitulado Bases para a criação de um Sistema de Avaliação das Aprendizagens (Abril de 2007), retoma a necessidade de serem criadas as condições para a implementação de uma Unidade de Avaliação das Aprendizagens (UAA), sustentado pelo Plano Nacional de Educação para Todos (PN-EPT-2003-2010) e que foi absorvido pelo Plano Estratégico para a Educação (PEE, 2003-2013). Neste são estabelecidas as medidas da política imprescindíveis ao desenvolvimento e alargamento do sistema educativo, visando a implementação de um Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens.

Como refere o estudo efectuado pelo PROMEF (2002. Vol. I)<sup>21</sup>, documento de circulação restrita e interna:

“Uma das fraquezas do actual sistema de educação e formação é a ausência de informações sobre o que funciona e o que não funciona, pelo que, como parte dos “Estudos sobre o Sector Educativo” a serem executados no quadro da Componente 2 “Modernização da Educação e Formação” do PROMEF, está contemplado um estudo focalizado em 24 unidades educativas cabo-verdianas <sup>22</sup>, destinado a conhecer a qualidade da educação, e a obter a informação necessária para a sua melhoria...” (p.5)

Constata-se, neste estudo que as regras do jogo, no dizer de Hadji, não são postas em prática, apesar de o sistema de avaliação em vigor levar em conta essas apreciações anteriormente elencadas pois, no dispositivo normativo sobre a avaliação no ensino secundário em Cabo Verde, decreto-lei nº. 42/03, artº.5 e 9 estipula-se:

“Artigo 5º

(Função formativa da avaliação)

1. A função formativa é prosseguida através de uma avaliação sistemática e contínua e consiste na recolha e tratamento das informações relativas aos vários domínios de aprendizagem, que revelem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e as atitudes desenvolvidas pelos alunos.
2. As informações recolhidas permitem caracterizar os pontos fortes e fracos, avaliar os êxitos e os fracassos dos alunos, as necessidades, ritmos e oportunidades de melhoria da aprendizagem e, em função destes elementos, aplicar medidas educativas de reorientação e de superação das dificuldades sentidas pelos alunos.

---

<sup>21</sup> O estudo referido foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, entre Abril de 2000 e Setembro de 2002. Os resultados do estudo estão organizados em quatro volumes. No volume I, explicitam-se as bases teórico-metodológicas que nortearam o processo da pesquisa bem como a análise interpretativa dos dados – relatórios interpretativos - dos jardins infantis, escolas básicas e escolas secundárias, constituintes da amostra. Os volumes II, III e IV contêm os dados organizados e sistematizados – relatórios analíticos - por nível de ensino.

<sup>22</sup> No conceito de unidade educativa, incluem-se jardins-de-infância, escolas básicas e escolas secundárias.

## Artigo 9º

### (Avaliação Formativa)

1. A avaliação formativa é uma modalidade de avaliação aplicada pelos professores com o fim de determinar a posição do 'aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar as dificuldades e de lhes dar solução.
2. Esta modalidade consiste na recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos vários domínios de aprendizagem, que revelem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e atitudes desenvolvidas.
3. A avaliação formativa tem carácter qualitativo e é feita através de instrumentos diversos aplicados individualmente ou em grupo, devendo registar-se as informações de forma a permitir a tomada de medidas educativas de orientação e superação das dificuldades dos alunos.
4. A aplicação desta modalidade é da responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e com os órgãos e serviços de coordenação e orientação técnico – pedagógicas.”

Portanto, o que se verifica é que, mesmo estando consagrado nos normativos da política educativa, a avaliação formativa não passa de mero discurso e o que se faz é justificado pela cultura avaliativa existente no seio dos professores que está fortemente arreigada à perspectiva de avaliação como medida, e por conseguinte, à nota, ao resultado.

A verdade é que a avaliação das aprendizagens tem sido feita nas nossas escolas, sobretudo numa perspectiva de medição e/ou de gestão e, poucas vezes, tem levado o aluno a construir a sua própria aprendizagem.

No domínio da avaliação do Ensino Secundário, mais concretamente em relação à Escola Secundária de São Filipe, e que pode ser tomado como exemplo do que acontece nas outras escolas secundárias do país, o relatório do PROMEF (2002, p.152) é bastante elucidativo:

“iv) Os professores, de uma forma geral, dizem assumir a prática da avaliação contínua, mas os alunos queixam-se de que a sua participação nas aulas não é levada em conta na avaliação semestral<sup>23</sup> das aprendizagens. Foi observado que os alunos têm um papel passivo no contexto da sala de aula, raras vezes participam e quando isso acontece é para responderem as perguntas do professor, resolver um exercício no quadro e/ou corrigir os deveres escolares. O facto de o professor não aproveitar essas ocasiões para a avaliação formativa, não incentiva os alunos a esforçarem-se mais, não reforça a sua auto-estima e não fornece *feedback* ao professor sobre a adequação das suas estratégias e intervenções pedagógicas às necessidades dos alunos, isto é, sobre os processos, incluindo o próprio desempenho dos professores sobre cujo desempenho os alunos deveriam poder pronunciar-se.

Os dois testes de avaliação sumativa, obrigatórios na escola em estudo, são praticamente os únicos que fornecem aos professores elementos de avaliação \classificação dos alunos. Assim, independentemente das modalidades de avaliação previstas nos programas, os professores não recolhem informações que lhes permitam avaliar coerentemente tanto os processos como os produtos das aprendizagens realizadas”. (pp.152,153).

---

<sup>23</sup> Em 1995 optou-se pela divisão do ano lectivo em dois semestres (fonte: Relatório do Estado da Arte da Avaliação Educacional. (Agosto de 1999).

É de realçar no estudo feito pelo PROMEF (2002) a conclusão de que se afasta o aluno na escola secundária do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades para fazer perguntas, apresentar hipóteses, observar, registar, analisar, sistematizar, estabelecer relações e interpretar, condição sine qua non, para que o aluno participe na construção da sua aprendizagem e que é salvaguardada pela avaliação formativa.

As práticas docentes, no ensino secundário, são centralizadas no próprio professor, baseado no método expositivo dada a falta de recursos da própria escola que na maior parte das vezes não têm equipamentos suficientes que permitam gerar aulas diferentes. Apesar de haver algumas práticas pedagógicas inovadoras<sup>24</sup> a maioria caracteriza-se pelo

“uso quase exclusivo do quadro para cópia de apontamentos, memorização de definições e até de exemplos, questionários apressadamente respondidos, até pelos professores que não concedem tempo para reflexão aos alunos, e outras práticas tradicionais, no que a tradição tem de menos produtivo”<sup>25</sup>(PROMEF, p.168).

Esta acção do docente tem, como é óbvio, consequências pedagógicas a nível da avaliação das aprendizagens pelo que há todo o interesse em se proceder a mudanças no ensino-aprendizagem e, consequentemente, no sistema de avaliação, particularmente no ensino secundário, sarando a indefinição que existe acerca da avaliação e respondendo, assim, à questão “porquê e “para quê” se avalia.

O estudo feito por Gomes (2008) demonstra:

“Globalmente, os professores praticam um modelo indutivo, centrado no professor o que está em contradição com o que é preconizado hoje, ou seja, o ensino aprendizagem deve centrar-se no aluno. O próprio Conselho da Europa encoraja todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes “. (p.674)

A pesquisa desta autora chama a atenção para a perspectiva, filosofia e princípios de avaliação, realçando que a avaliação formativa deve sempre envolver interpretação, reflexão, informação e decisão sobre o processo pedagógico pois a sua função é: “ajudar a promover a formação para o sucesso dos alunos. Neste sentido ensinar e avaliar constituem elementos interdependentes e indissociáveis” (op. cit., 679).

Concordamos e subscrevemos o que Gomes (op.cit., p.680) afirma, respondendo à questão: como se processa a avaliação no Ensino Básico em Cabo Verde: “De facto, a avaliação formativa está

---

<sup>24</sup> Segundo Pacheco (2000, p.128) a inovação significa a introdução de algo novo numa dada realidade. Porém não se trata de uma modificação total dessa realidade visto que a inovação significa a conjugação do novo com o antigo.

<sup>25</sup> Relatório interpretativo Escola Secundária Eugénio Tavares, p: 7

consignada na Lei, mas a sumativa é mais relevante” e vai mais longe ao afirmar que a finalidade de regulação da prática educativa não é conseguida.

Pelo que atrás foi exposto o que se constata em Cabo Verde é que a nível de docentes há uma falta de cultura avaliativa que, inadvertidamente, faz com que o professor se esqueça que a avaliação deve ser centrada no aluno e baseada na perspectiva dialógica. Portanto, isso leva a que se continue a preferir a avaliação no sentido da regulação e da postura formativa, não contribuindo para que os intervenientes na sala de aula diagnostiquem os seus pontos fortes e fracos e introduzam modificações. cremos que se trata de o professor pensar, na sua boa intenção, que está a usar práticas avaliativas de natureza formativa nas salas de aula, quando na realidade o que está na base é a perspectiva de avaliação de natureza classificativa, a avaliação apenas de conhecimento, com o fim de se dar uma nota. Ou seja, o professor não analisa o trabalho dos alunos para identificar necessidades e ajudá-los a melhorar as aprendizagens mas sim para corrigir e atribuir uma classificação. Por isso, há que trabalhar no sentido de diversificar as práticas de avaliação, mais consentâneas com a avaliação formativa.

No entanto, no nosso contexto, parece ser também contraditório que as instituições educativas, docentes, isto é, a comunidade educativa em geral queira uma avaliação centrada na regulação da aprendizagem quando alguns dispositivos normativos dão exagerado peso à avaliação sumativa, estando assim, consagrado no Decreto-lei nº. 42/03, de 20 de Outubro, Artigo 22º:

“A classificação trimestral (CT) resulta da soma de oitenta por cento da média aritmética dos testes sumativos (TS) e de vinte por cento de outros elementos de avaliação (OEA) e expressa-se pela fórmula:  $CT = 0,2 \times OEA + 0,8 \times TS$ .”

A pesquisa qualitativa realizada pelo PROMEF (2002) vem demonstrar que os professores têm alguma dificuldade em entender como é que a avaliação sumativa pode ter um peso tão grande e um carácter classificativo. “Relativamente ao sistema de avaliação contínua<sup>26</sup> introduzido no quadro da Reforma do Ensino não constitui uma prática real, continuando os testes sumativos a ser os elementos de avaliação mais valorizados. (p.173)

O que se tem percepção na realidade caboverdiana, e que dificulta uma avaliação reguladora, é que os resultados são por diversos meios falseados (adulterados) pelos professores para se contornar a situação de ter tantos resultados negativos, sobretudo ao atribuir, de forma intuitiva, uma nota a OEA (outros elementos de avaliação), sem critérios e instrumentos pré-estabelecidos. Para “falsear” os resultados dos testes, estes são feitos, muitas vezes, sem corresponderem ao nível de ensino e à faixa

---

<sup>26</sup> Avaliação contínua é tomada como sinónimo de avaliação formativa. (sublinhado nosso).

etária do público-alvo e à qualidade de ensino que se pretende, isto é, são na sua maioria demasiadamente fáceis e/ou apelativas à memorização. Consequentemente, mais uma vez o professor está mais preocupado em valorizar a avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa, seguindo assim, o paradigma tradicional da avaliação, até porque no final do ano e do ciclo terá que apresentar resultados que a escola deverá depois certificar.

É evidente que a escola terá sempre a necessidade de avaliar e com “uma função de credenciamento assumida” Esteban (2000, pp.10-14), mas resta saber qual a perspectiva que ela segue, se de retorno ao padrão rígido pela avaliação quantitativa ou de consolidação de um modelo híbrido a partir do modelo qualitativo com intencionalidades distintas.

Assumindo que o sistema de avaliação do secundário, em Cabo Verde, procura romper com o sistema de controlo e de segregação, verifica-se, todavia, que ainda não conseguiu implementar os aspectos-chave que devem ser transformados e, por isso, vão-se propondo modificações superficiais que não são consentâneas com a construção de uma avaliação democrática, formativa, que implica uma mudança nas práticas de avaliação, substituindo a homogeneidade inexistente pela heterogeneidade real.

Acreditamos que a maior parte de professores pode até ter a intenção de desenvolver práticas de avaliação formativa, mas não passa disso mesmo: mera intenção, registada como discurso, nos normativos. Fernandes (2006, pp. 23-26) ressalva que há “...muitos professores que afirmam desenvolver práticas de avaliação formativa quando, de facto, nunca o chegam a fazer, ou apenas o fazem pontualmente.

Fernandes (2006) socorre-se do conceito de avaliação formativa definido por Biggs (1998) e realça que “uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar.” (op.cit.p.31)

Por outro lado, é importante nos tempos que correm de uma sociedade em franco desenvolvimento e de rápidas mudanças, que a avaliação possa servir não apenas para certificar, (muitas vezes independentemente do domínio ou não que os alunos conseguiram em língua portuguesa, no ensino secundário), mas para regular o ensino-aprendizagem, para que os alunos saibam como construir a sua própria aprendizagem, sendo “os principais obreiros da sua própria aprendizagem” (Morgado:2007, p. 16). Assim, a melhoria dos resultados escolares é um imperativo



dos sistemas educativos, pelo que todos os da comunidade educativa (professores, alunos pais, escola) devem ser e estar envolvidos, neste projecto.

Portanto, para que sejam conseguidos melhores resultados no ensino-aprendizagem da língua portuguesa é necessário que as práticas avaliativas também acompanhem as transformações que se operam ao nível do estatuto e funções do ensino do português.

Se antes, numa perspectiva mais tradicional, se falava “do bem falar e do bem escrever com elegância” [...], hoje há que “garantir uma maior utilidade e eficácia à educação linguística”. (Castro, 2000, p. 196).

Com esta visão, para se conseguir melhores resultados na aprendizagem dos alunos a actuação dos professores é fundamental, através do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem bem como o desenvolvimento dos próprios alunos no movimento de dentro para fora, isto é, do querer aprender aprendendo. Por isso, o ideal é dar a conhecer ao aluno o seu processo de aprendizagem, através “de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens”.

A avaliação, nesta perspectiva formativa com o objectivo de melhorar o ensino-aprendizagem da LP, é um desafio, pois exige instrumentos que permitam uma avaliação segura e que leve ao sucesso.

Torna-se pois necessário “desenvolver uma postura avaliativa [que] requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de memorização, classificação, selecção e exclusão tão presente no sistema de ensino” Silva (2003, p.17).

A nível mundial têm acontecido mudanças nas escolas e, particularmente, no que diz respeito a propostas didáctico-pedagógicas para o ensino de línguas, provocadas por estudos sobre a linguagem desde “o que devemos ensinar, como devemos ensinar, o que devemos avaliar e como devemos avaliar” (Leal, 2004, pp.19 e 20).

É também fundamental que o professor de línguas e, em particular, o de língua portuguesa no nosso contexto, acompanhe essas mudanças e que a concepção subjacente às suas práticas seja a da valorização da função social da língua que “ocorre através de actividades de leitura e de produção de diferentes géneros textuais”. (Leal, op.cit, p.19).

Esta autora adianta ainda que esta concepção é decorrente de dois princípios: primeiro, o compromisso real que a escola [o(a) professor(a)] tem com a vida diária, no ensino da língua. Segundo, o objectivo da avaliação dos diferentes domínios do ensino da língua;

Em relação ao primeiro princípio é preciso uma selecção consciente do que devemos ensinar, para podermos saber o que devemos avaliar e que formas adoptar para avaliar. Se o objectivo fundamental for levar o aluno a compreender e a produzir textos orais e escritos e a agir de forma crítica e criativa na sociedade, então, é necessário saber como e quando desenvolver tais competências.

Nesta perspectiva, como assegura Castro (2000, p.204), "as questões de avaliação colocam desafios enormes à educação linguística. (...) a possibilidade de se avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas, assim como o é a possibilidade de os resultados da acção educativa serem substancialmente afectados por experiência de natureza não escolar".

É comum haver alguma tensão entre os professores de língua portuguesa (e não só) dos diferentes níveis: os professores do 11º ano (3º Ciclo) queixam-se que os colegas dos níveis anteriores aprovaram alunos que não tinham conhecimentos suficientes. Os do 9º queixam-se dos do 1º Ciclo e estes dos professores do Ensino Básico. Raras vezes se tem sensibilidade para pensar que, se os alunos têm dificuldades é porque em determinado momento não lhes foi ensinado e que, portanto, o professor deve saber lidar com esses casos particulares, encontrando uma solução. Ora isto só é possível com a avaliação dos progressos do aluno como um todo e dos caminhos percorridos.

Segundo Afonso (2000):

"...os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objectivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas" mas trata-se de uma modalidade de avaliação trabalhosa e que exige grande energia do professor. (p.92)

Portanto, " Com o desenvolvimento das preocupações actuais sobre qualidade do ensino, a avaliação é objecto de um interesse cada vez mais vivo", (Hadi, 1994, prefácio à segunda edição, p.17).

Em suma, as práticas avaliativas, em Cabo Verde, na realidade centram-se, fundamentalmente, numa perspectiva sumativa, portanto, numa visão tradicionalista, apesar de grande parte dos professores, no seu discurso dizer que adere ao conceito da avaliação formativa. Os testes continuam a ser a forma de avaliação mais comum e mais praticada, embora se utilizem também outros instrumentos de suporte às práticas de avaliação.

## Capítulo II – Um estudo das práticas de avaliação da Língua Portuguesa

### 1. Objecto e Objectivos do estudo

A relevância e a razão deste estudo cujo objecto são as Práticas de Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa numa Escola Secundária, de Cabo Verde, prendem-se com as situações de avaliação que vivenciamos na nossa tarefa diária, enquanto docentes da disciplina de Língua Portuguesa (LP) e que, normalmente, redundam em resultados classificatórios pouco positivos, dada a natureza e tipo de avaliação que acabamos por fazer. Na realidade, em termos de avaliação sumativa (certificativa), os resultados classificatórios do ensino da língua portuguesa, no ensino secundário, em Cabo Verde, não têm sido animadores em termos de progressão da aprendizagem; diria que não espelham todas as tentativas feitas por professores de português que “inventam”, por vezes cada um à sua maneira e consoante a formação ou não que tem, tarefas e estratégias didácticas para que vejam os alunos a progredirem e, conseqüentemente, a expressarem-se melhor em língua portuguesa – a língua oficial. É certo que os factores que determinam um ensino-aprendizagem de qualidade, e conseqüentemente, uma “avaliação que contribua para que o aluno desenvolva a sua capacidade de auto-organização, auto-avaliação e auto-regulação” (Suassuna, 2006, p.41) não dependem apenas dos professores. Mesmo assim ainda, nós, os professores, somos perseguidos pelo fantasma de querer apresentar o produto, isto é, estamos preocupados com a avaliação associada à medida e, conseqüentemente, à classificação final, deixando para trás a avaliação enquanto processo da aprendizagem, “como um meio que permite ao professor e ao aluno recolher e interpretar informação de forma a introduzir medidas que favoreçam essa mesma aprendizagem.” (Santos, 2003, p.18). Ou seja, pretendemos provar quais as práticas da avaliação do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ensino secundário se são marcadas, essencialmente, pela modalidade de avaliação sumativa ou formativa pois a nível do discurso a maioria dos professores afirma que segue a modalidade formativa. Por outro lado, a nossa motivação pessoal advém da necessidade de compreender como é que as práticas avaliativas são propostas pelos professores de Língua Portuguesa com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos, privilegiando-se assim, uma avaliação ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual dos alunos.

#### 1.1. Objectivo Geral

Tal como Fernandes (2006), acreditamos que a maior parte de professores pode até ter a intenção de desenvolver práticas de avaliação formativa, mas não passa disso mesmo: mera intenção

registada como discurso, nos normativos. Este autor (2006, pp. 23-26) ressalva que há “...muitos professores que afirmam desenvolver práticas de avaliação formativa quando, de facto, nunca o chegam a fazer, ou apenas o fazem pontualmente.” Por isso, ele propõe que se designe esta avaliação como avaliação formativa alternativa (AFA):

“que deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir. No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar”.  
(idem, p.31)

Este mesmo autor, ainda, distingue, também, a avaliação formativa de inspiração behaviorista da avaliação formativa de inspiração cognitivista, construtivista e/ou sociocultural da aprendizagem, pois enquanto aquela é mais restritiva e pontual e limita-se a verificar se os objectivos comportamentais foram alcançados ou não, esta última visa orientar as aprendizagens em vez de classificar. Ou seja, a grande diferença é que não se deve considerar avaliação formativa aquela cuja finalidade seja detectar dificuldades após e não durante o processo de ensino aprendizagem. Ela é formativa sim, quando se usa “um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual distância entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas. (Fernandes, 2006, p.31).

Os professores, mais especificamente os de língua portuguesa da escola secundária em estudo que colaboraram nesta pesquisa, são criticados por utilizarem práticas de avaliação que não se adequam à perspectiva de avaliação para a inclusão dos alunos dando a todos a possibilidade de terem sucesso escolar. Esta perspectiva de avaliação, como ficou anteriormente registado, segundo Esteban (2000, p.14) “implica numa mudança radical na lógica que conduz às práticas de avaliação porque supõe substituir a lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real.” Portanto, há que buscar alternativas a uma avaliação para a “selecção, classificação e hierarquias de saberes e de pessoas” (Esteban, op. cit. p.15).

Assim, esta pesquisa está ancorada nos conhecimentos teóricos que têm sido desenvolvidos no domínio da avaliação, no dizer de Suassuna (2006, p.37) “Um paradigma em construção”, sobretudo na perspectiva anglo-saxónica da avaliação formativa (por ser a mais pragmática), em que a avaliação formativa “ é um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos,” (Fernandes, 2006, p.28), isto é, direccionado para os alunos e não sobre os alunos.

Consequentemente, a avaliação formativa, nesta perspectiva, está relacionada com um referencial curricular bem determinado e com funções muito específicas dos professores, nomeadamente, “a identificação de domínios de currículo, a selecção de uma variedade de tarefas para propor aos alunos, a selecção de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral.” (Fernandes, op. cit. p.28) Defendemos, por conseguinte, que é possível melhorar os resultados dos alunos através da utilização da avaliação formativa.

Aliás, esta perspectiva anglo-saxónica baseia-se em estudos sobre o funcionamento e regulação dos processos de interacção pedagógica e de processos comunicacionais nas salas de aula desenvolvidos por Black & Wiliam, Gips, Stiggins & Conklin, citados por Fernandes (op. cit., p. 29).

Persegue-nos assim, o desejo de contribuir com fundamentação empírica para o debate sobre os efeitos da avaliação formativa no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, nas escolas secundárias de Cabo Verde; sugerir estratégias e medidas para ajudar a reverter este quadro de resultados que exclui à partida muitos alunos do acesso ao conhecimento (domínio da LP) socialmente reconhecido e validado, o qual, hipoteticamente, advém da confusão que muitos professores fazem entre a avaliação sumativa e formativa, não usando esta com a finalidade de fazer “uma avaliação interactiva, centrada nos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens”. (Fernandes, 2006, p.23).

Constitui, portanto, objectivo geral do nosso trabalho:

- Conhecer as práticas de avaliação privilegiadas no ensino do Português numa escola secundária de Cabo Verde.

## **1.2. Objectivos Específicos**

A fim de chegar ao conhecimento pretendido, definimos os seguintes objectivos específicos:

- Identificar a importância atribuída no ensino secundário aos vários domínios de Língua Portuguesa (LP);
- Identificar que domínios de LP são mais avaliados;
- Identificar as finalidades com que os professores avaliam.
- Identificar os elementos de avaliação usados pelos professores;

- Identificar a frequência de uso das diferentes modalidades de avaliação;
- Identificar os instrumentos usados para recolha de informações na aprendizagem dos alunos;

A estes objectivos, de que resulta uma descrição das práticas dos professores, juntam-se outros de natureza mais intensiva. Ou seja, visamos também saber, com mais detalhe, algumas das razões para os professores utilizarem tais práticas.

Neste sentido, visamos de forma mais específica:

- Caracterizar as práticas de ensino dos diferentes domínios da LP (oralidade, leitura; produção escrita, o funcionamento da língua);
- Caracterizar as práticas de avaliação da oralidade, leitura, produção escrita; funcionamento da língua, nas aulas de LP;
- Encontrar explicação para o privilégio atribuído, na avaliação, aos testes sumativos;
- Conhecer o valor da oralidade na classificação final do aluno;
- Relacionar as modalidades sumativa e formativa da avaliação com os domínios da língua a avaliar;
- Caracterizar as práticas de avaliação formativa;
- Relacionar as fichas de auto-avaliação com os domínios da língua a avaliar;
- Conhecer exemplos das práticas de avaliação formativa nos domínios da escrita;
- Identificar o valor atribuído à leitura nas aulas de LP;
- Conhecer as finalidades da avaliação sumativa;
- Caracterizar o uso de feedback, na avaliação sumativa, para a oralidade e para a escrita;
- Comparar feedback da avaliação formativa e sumativa;
- Avaliar o normativo da classificação trimestral, do Sistema de Avaliação no Ensino secundário;

- Apontar os instrumentos de avaliação formativa privilegiados na prática pedagógica.

## 2. Metodologia do estudo

### 2.1 Natureza do estudo

A fim de alcançar os objectivos atrás definidos, elegemos como método de pesquisa o Estudo de Caso<sup>27</sup>, ou de forma mais concreta, de “quase de caso”, de uma escola secundária da cidade da Praia, ilha de Santiago, Cabo Verde, uma vez que esta abordagem permite não só buscar explicações e orientações, mas também produzir interpretações a partir dos dados que a pesquisa nos apresenta.

Segundo Martins (2006, p. 9), o estudo de caso “possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” e um estudo, dependendo do seu objecto comporta “tanto avaliação quantitativa quanto avaliação qualitativa [...] uma pesquisa orientada por um estudo de caso necessita da adoção de diversas técnicas de coleta de dados, bem como sugere avaliações qualitativas”. (Martins, op.cit. p.23)

Greenwood (1965) refere, no entanto, que:

“O método de estudo de caso consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo (ou, no máximo, de um certo número de unidades de amostragem), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade.” (p.331)

Tendo em conta o tema: As práticas de avaliação privilegiadas pelos professores de língua portuguesa duma escola secundária de Cabo Verde, escolhido em função do nosso interesse e da nossa prática profissional e envolvendo intervenientes inseridos num contexto social, julgamos ser pertinente a escolha desta forma de abordagem da questão.

Greenwood (op.cit., pp.333-334) aponta três características do estudo de caso:

- 1) Intensidade, dada a amplitude e profundidade que confere ao estudo;
- 2) Flexibilidade, pois o investigador pode fazer uso de qualquer técnica de investigação e de qualquer sequência, desde que as considere adequadas, para uma maior compreensão do caso;

---

<sup>27</sup> Como estratégia de pesquisa, um Estudo de Caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e orientações convincentes para situações que envolvam fenómenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados.” Martins (2006, pp. 11-12)

3) Processos heterodoxos de análise de dados, em que há a utilização, nos estudos de casos, de todo um conjunto de processos de recolha de informação e que produz um conjunto de dados extraordinariamente variado e rico.

Martins (2006, p. xi) chama a atenção para o facto de um Estudo de Caso pedir “avaliação qualitativa, pois o seu objectivo é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente” e que “Em pesquisas orientadas para o Estudo de Caso, a aplicação de questionário não é tão comum” (op.cit., p.36) mas ressalva: “obviamente, dependendo da situação, e evidentemente dos propósitos do estudo, o questionário poderá ser um dos instrumentos de colecta de dados e de evidências.”

Portanto, dados os nossos objectivos, os dados quantitativos foram recolhidos por meio de um questionário. Aos dados quantitativos juntámos dados qualitativos, obtidos por meio de uma entrevista que teve como objectivo aprofundar questões menos compreendidas, visando assim uma melhor qualidade da pesquisa.

A estas técnicas, em algumas situações, juntámos a análise de documentos, sobretudo no que diz respeito aos normativos sobre a avaliação em Cabo Verde, pois como recomendam Quivy & Campenhoudt (1997, p.83): “Na prática, é raro as entrevistas exploratórias não serem acompanhadas por um trabalho de observação ou de análise de documentos.”

Trata-se, portanto, de um estudo cuja natureza é mista, isto é, quanti-qualitativa, pois alia estratégias de análise quantitativa a estratégias qualitativas, com vista a reduzir os problemas de adopção de uma das técnicas.

É certo que este estudo tem limitações que são próprias de um estudo de caso, mas também a amplitude deste estudo é pouco abrangente, dado que se resume a uma escola secundária e a um grupo disciplinar composto por treze indivíduos. Assim sendo, o presente trabalho é “quase” um estudo de caso.

Os dados foram recolhidos em situação real e a sua compreensão e análise foram feitas através da análise de conteúdo que “adquire força e valor mediante o apoio de um referencial teórico, particularmente para a construção das categorias de análise”. (Martins, op.cit., p.35).

## **2.2. Instrumentos de recolha de dados**

### **2.2.1 Inquérito por Questionário**



Iniciámos, então, este trabalho empírico utilizando, para a recolha de dados, a técnica de inquérito por questionário, que nos permitiu obter elementos para caracterizar o grupo de professores da disciplina de LP e, assim, descrever a frequência com que o grupo utiliza as diferentes modalidades de ensino-aprendizagem e de avaliação nos vários domínios da língua portuguesa.

O questionário (Anexo 1) que visava, em primeiro lugar, conhecer de forma extensiva as posições das práticas dos professores de Português da escola seleccionada para o estudo, está estruturado em torno de quatro grandes blocos temáticos: O que é que o professor avalia na disciplina de Português? Como avalia? Quando? e Porquê? Para cada um destes blocos foram elaboradas questões específicas, totalizando nove, cuja natureza é essencialmente fechada. Apenas as questões 4.1 e 9.1 são abertas.

Algumas questões, por exemplo, a questão 2, eram para ser respondidas em escalas de concordância e as questões 3., 4., 5., 6., 7. 8., com escalas de frequência. Para o primeiro caso, usámos questões do tipo de escala de Lickert, com cinco níveis: - Concordo totalmente; Concordo; Nem concordo nem discordo; Discordo; Discordo totalmente. No segundo caso, a frequência, a escala foi a seguinte: Sempre; Muitas vezes; Algumas vezes; Poucas vezes; Nunca. Na questão 9., recorremos a uma escala de avaliação<sup>28</sup>: Excelente; Muito bom; Bom; Médio; Ruim.

As questões abertas tinham por objectivo respostas livres sobre os tópicos, a frequência de outros elementos de avaliação não listados e a justificação do normativo em vigor no ensino secundário para a Classificação trimestral (CT).

Assim, o inquérito por questionário permitiu-nos obter dados para a caracterização do perfil dos inquiridos, o conhecimento da importância que atribuem na sua prática a cada domínio da língua portuguesa e a frequência com que avaliam esses domínios. Permitiu ainda saber que modalidades e instrumentos de avaliação os professores de Língua Portuguesa usam, habitualmente, a razão do seu uso, bem como quais os momentos em que as aprendizagens são avaliadas. Finalmente, questionou-se a posição dos professores inquiridos sobre o normativo que permite a classificação trimestral dos alunos, nas diferentes disciplinas do plano de estudos do secundário.

Perfilhámos assim a perspectiva de Esteves (2006) quando diz que é “importante saber-se a frequência com que determinados fenómenos relacionados com os discursos ocorrem” (p.120).

Para a elaboração e aplicação do questionário foram seguidos todos os passos e procedimentos recomendados, nomeadamente, o anonimato dos inquiridos. O inquérito por questionário foi validado, tendo-se escolhido sete professores de LP de outra escola secundária

---

<sup>28</sup> É uma variação da escala de Likert e é conhecida como escala da avaliação, pois avalia um atributo.

diferente da do estudo. Verificou-se que os professores tiveram dúvidas quanto ao ponto respeitante à situação profissional pelo que foi substituído por vínculo profissional /categoria. Foi também eliminado do grupo dos instrumentos de recolha de informações, o *feedback*, por este ser um elemento de regulação de aprendizagem e não um instrumento.

Após os ajustamentos necessários, o questionário foi aplicado a uma amostra de 13 professores de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, o total de professores de LP em exercício, no 1º Ciclo: 7º e 8º anos, 2º Ciclo: 9º e 10º anos e 3º Ciclo: 11º e 12º anos, no ano lectivo 2010-11, numa escola secundária da cidade da Praia, ilha de Santiago, Cabo Verde, durante o 2º trimestre, Fevereiro de 2011.

O inquérito por questionário constituiu a 1ª fase do estudo, em Janeiro de 2011, e os dados foram recolhidos uma semana após a sua distribuição, tendo-se conseguido um retorno de 100%.

### **2.2.2. Inquirição por entrevista**

Como já dissemos antes, os dados qualitativos foram recolhidos pela técnica de inquérito por entrevista, cujo guião foi construído após a descrição e análise das respostas obtidas por meio do questionário. O guião de entrevista (Anexo 2) foi validado, tendo sido entrevistados dois professores de duas outras escolas secundárias diferentes da do estudo, cujas dúvidas e respostas permitiram correcções pontuais de algumas questões.

A seguir à validação fizeram-se as entrevistas a quatro professores da escola secundária em estudo. Com os dados do questionário, anteriormente analisados, identificámos lugares de sombra nas respostas dadas sobre as práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação em Língua Portuguesa e que a entrevista visou esclarecer.

Com efeito, a entrevista permitiu-nos obter elementos para esclarecer sentidos para as ambiguidades e posições extremas afirmadas no questionário e, consequentemente, a compreensão de determinadas questões das práticas do grupo de professores de português na referida escola secundária, no que diz respeito aos diferentes domínios do ensino aprendizagem da LP que são avaliados. Podemos por isso dizer que a entrevista teve como objectivo o aprofundamento de alguns aspectos já abordados no inquérito por questionário e que necessitavam de melhor explicitação, servindo para complementar estes dados.

Do guião das entrevistas consta um total de 11 questões e segue a estrutura seguinte:

O primeiro bloco contém questões sobre as práticas de ensino e avaliação da oralidade bem como o seu papel na classificação do aluno; basicamente está aqui em foco a questão de *o que avaliar no domínio da oralidade*.

No segundo bloco inquire-se sobre as modalidades de avaliação sumativa e formativa aplicadas aos diferentes domínios de ensino-aprendizagem da língua portuguesa; especificamente pretendíamos saber que modalidades de avaliação são usadas para os diferentes domínios de Língua Portuguesa.

O terceiro bloco de questões indaga sobre os instrumentos usados e privilegiados na recolha de informações, nos vários domínios da língua portuguesa com vista à avaliação.

O quarto bloco pede exemplos de práticas de avaliação para o domínio da escrita e da leitura;

As finalidades da avaliação, os tipos de feedback dados para cada domínio de ensino-aprendizagem da LP e para cada modalidade de avaliação constituem o foco do quinto bloco.

No sexto bloco pergunta-se aos professores sobre as alternativas ao normativo de avaliação classificativa, do trimestre, em vigor no ensino secundário e finalmente, o último bloco solicita exemplos de práticas de avaliação formativa.

Para cada um destes blocos foram elaboradas questões específicas, cuja natureza é do tipo semiestruturado, pois como sugere Bogdan & Biklen (1994) “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.” (p.135)

A entrevista orientada foi feita a quatro professores, nos meses de Abril e Maio de 2011 e registada em áudio. Depois as gravações foram transcritas para suporte Microsoft Office Word e fez-se a análise de conteúdo.

### **2.3. Procedimentos de análise dos dados**

Os dados recolhidos através do instrumento questionário foram analisados com auxílio e recurso ao software SPSS<sup>17</sup>, que de uma forma rápida permitiu obter grande quantidade de dados com informações importantes e ao Excel, para a organização das variáveis em gráficos. As questões abertas, do inquérito por questionário, foram sujeitas à análise de conteúdo.

Esta técnica de análise de conteúdo permite apreender o significado das respostas obtidas. A mesma técnica foi usada para a análise das respostas das entrevistas e para a dos documentos consultados. As perguntas que estruturam o guião constituem as categorias segundo as quais as respostas foram analisadas.

Na investigação empírica a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns cujos fundamentos e objectivos Krippendorff (citado por Vala, 2001, p.103) definiu como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. Vala (2001, p.104) acrescenta que ela “permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”, isto é, após terem sido inventariadas e sistematizadas.

Optámos por descrever as práticas de avaliação de forma tão exaustiva quanto possível, segundo as respostas dos professores do estudo de caso em questão, procurando depois correlacionar as diferentes variáveis. Quando pertinente estabelecemos relações de causa-efeito entre as variáveis.

Todavia, neste estudo, não descaramos as limitações que são próprias de casos como este em que os indivíduos constituem a fonte de informação e como tal “as respostas são afectadas por um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos ao papel de entrevistado ou respondente, da interacção entrevistador/ entrevistado, etc.” (Vala, 2001, pp.106-107)

### Capítulo III – As Práticas de avaliação em Língua Portuguesa

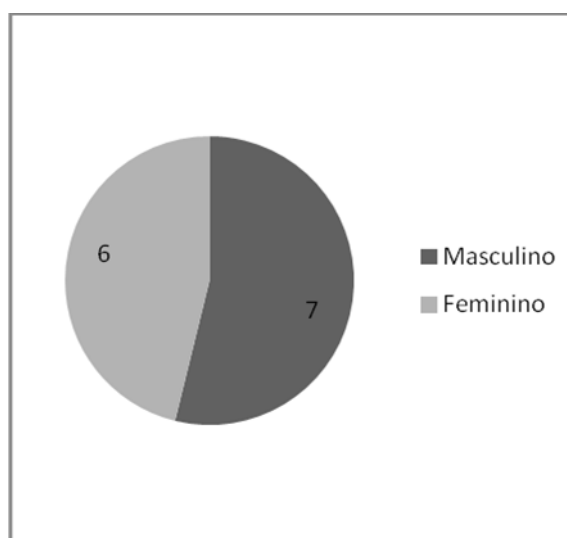
Neste capítulo iremos analisar os dados recolhidos quer através do inquérito por questionário quer através das entrevistas feitas ao grupo de professores de Português de uma escola secundária.

Num primeiro momento faremos a caracterização do grupo de docentes de LP com base nas informações pessoais e formativas bem como a importância que eles atribuem, nas suas práticas quotidianas, ao ensino-aprendizagem e avaliação dos vários domínios da LP. Estes dados permitir-nos-ão desenhar a tendência que os professores do grupo disciplinar têm em seguir uma perspectiva mais ou menos formativa da avaliação.

#### 1. Caracterização dos professores inquiridos

##### 1.1. Identificação do grupo

Na escola secundária em estudo, os professores inquiridos distribuíam-se quase equitativamente pelos dois géneros: sete do masculino e seis do feminino, no ano lectivo 2010-11, assim, do total de professores de português inquiridos 53,8 % são do sexo masculino, conforme a **Figura 1** a seguir mostra:



**Figura 1 - Distribuição dos inquiridos por género, em frequência**

Relativamente à idade, o grupo de professores inquirido é constituído por sujeitos com mais de 45 anos, facto que poderá estar relacionado com a existência de um quadro estável.

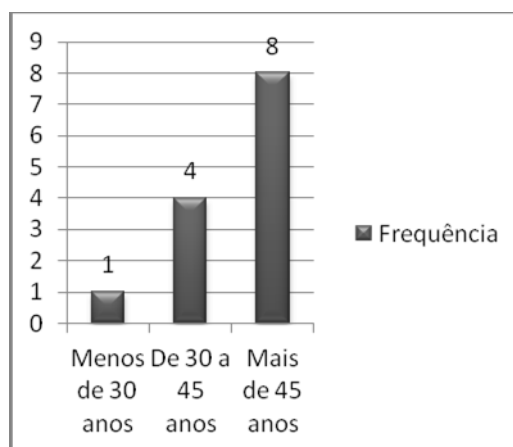


Figura 2 — Distribuição por idade

Em termos de formação académica a escola tem um bom número de quadros formados a leccionar a língua portuguesa. Com efeito (5) detêm o grau académico de licenciado, (4), o grau de bacharel, (2) são mestres, (1) possui uma especialização e (1) não respondeu à questão.

Ao estabelecermos uma relação entre a idade e o grau académico verificamos que os que têm maior formação académica situam-se acima dos 45 anos o que poderá ser bom indicador na perspectiva de que, se motivados, poderão colaborar como pares mais desenvolvidos no grupo, na perspectiva vigotskiana.

		Grau Académico			
		Bacharelato	Licenciatura	Especialização	Mestrado
Idade	Menos de 30 anos	0	1	0	0
	De 30 a 45 anos	0	3	1	0
	Mais de 45 anos	4	1	0	2
	Total	4	5	1	2

Tabela 1 - Relação Idade \* Grau académico

Do grupo de 13 docentes, 10 exercem o professorado há 15 ou mais anos, o que leva a crer que se trata de um quadro docente com alguma ou muita experiência. Se tomarmos os 32<sup>29</sup> anos como

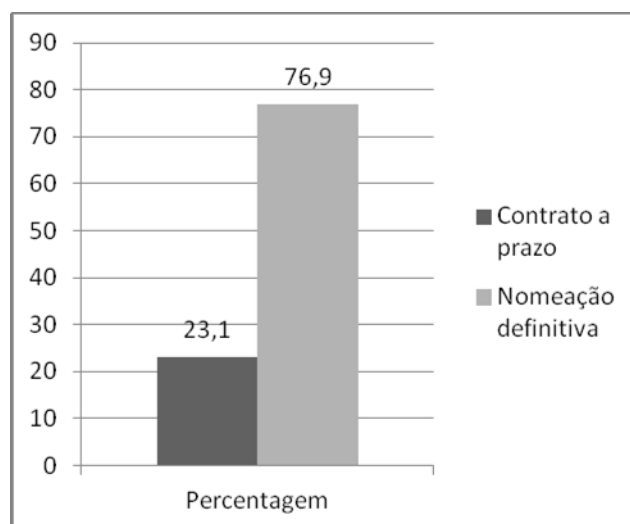
<sup>29</sup> Segundo o Decreto-Legislativo n.º 2/2004, publicado no B.O. n.º 9, de 29 de Março, que introduz alterações ao Estatuto do Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto-Legislativo n.º 10/97, de 8 de Maio e revisto pelo Decreto-Legislativo n.º 7/98, de 28 de Dezembro, têm direito à "Aposentação voluntária: 1.Os docentes que completem 32 anos de serviço ou 55 anos de idade têm direito à aposentação voluntária, independentemente de qualquer outro requisito".

tempo de serviço limite para a reforma, podemos concluir que existem duas gerações, uma com tempo igual ou menor que 15 e outra com igual ou maior que a 24, sendo este grupo maior, constituído por 8 docentes, conforme a **Tabela 2** a seguir representada:

Anos de serviço	Frequência	Percentagem
4	1	7,7
6	1	7,7
12	1	7,7
15	2	15,4
24	2	15,4
26	1	7,7
28	1	7,7
29	2	15,4
30	2	15,4

**Tabela 2 - Tempo de Serviço dos professores inquiridos**

Destes professores, na referida escola, apenas 23,1% não têm vínculo laboral definitivo, isto é, são professores com contrato a prazo.



**Figura 3 – Vínculo profissional**

Relativamente à informação sobre a “participação em acções de formação, no ensino da língua portuguesa, nos últimos cinco anos” (fig.4), mais de metade dos professores (7) interessa-se em acompanhar formações, na área do ensino do Português e /ou tem tido a oportunidade através de

projectos da Direcção Geral de Ensino Básico e Secundário (DGEBS) de melhorar a sua capacidade de dar resposta aos desafios do ensino de português<sup>30</sup>.

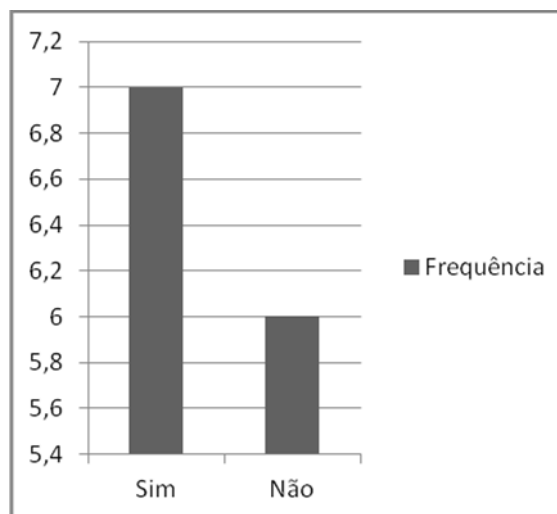


Figura 4 - Participação em acções de Formação nos últimos 5 anos

Quanto aos níveis leccionados, no ano lectivo 2010-2011, três dos professores inquiridos leccionaram o 7º e 8º anos de escolaridade, dois, o 8º e o 9º, dois o 7º e o 9º, um o 8º e o 10º, um o 9º, 10º e 12º anos, um o 8º e 11º, um o 10º e um o 12º ano. Verifica-se que quanto aos anos que o professor lecciona a maior parte lecciona turmas de anos e ciclos diferentes salvo raras excepções.

## 1.2. Importância dos vários domínios da Língua Portuguesa

Relativamente à questão 2: “Qual a importância que atribui aos vários domínios da língua portuguesa?”, verificamos que a concepção que os professores inquiridos têm é de que os domínios oralidade, leitura, produção escrita e gramática são igualmente importantes, situando-se as respostas no “concordo totalmente” e “concordo”.

A explicação possível será de que há uma consciência da necessidade de se incentivar o ensino - aprendizagem da LP, nos diferentes domínios uma vez que, no contexto em estudo, se trata de uma língua estrangeira, no caso L2.

Todavia, verifica-se que, se fizermos o escalonamento dos diferentes domínios, pela ordem de importância que os professores inquiridos lhes dão nas suas práticas, a produção escrita aparece em

---

<sup>30</sup> A DGEBS (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário), no âmbito do projecto “Amílcar Cabral” de cooperação Cabo Verde e Brasil tem vindo a dar formação a professores de Matemática e Língua Portuguesa das escolas secundárias do país, desde 2008. Em 2009 e 2010 dois professores foram beneficiados com a formação no Brasil (Ceará) e em 2011, mais dois.



1º lugar e, por conseguinte, é o domínio mais importante a ser ensinado; a oralidade surge em 2º e a leitura em 3º. Curiosamente, a gramática não é o domínio que, segundo os inquiridos, é mais ensinado nas aulas.

Domínio	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Oralidade*	8	4	0	0	0
Leitura	6	4	1	2	0
Escrita	12	1	0	0	0
Gramática	3	9	1	0	0
*Um inquirido não respondeu à questão sobre a importância que atribui ao ensino da oralidade, no ensino secundário.					

**Tabela 3 - Importância atribuída a cada domínio da LP**

As pesquisas comprovam que a produção escrita está em estreita ligação com a leitura e vice-versa. A questão que se coloca, e que discutiremos à frente, na análise das respostas à entrevista realizada, é como é que os professores podem ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade da produção escrita se dão menor importância à leitura nas suas aulas. Vilela, Duarte & Figueiredo (1995) consideram que “...a escrita como inscrição é uma leitura, a leitura como construção de sentidos é uma escrita. Mas se a leitura é, em contexto escolar, um dos pontos de partida para a escrita, essa leitura não pode ser ingênua, desprevenida e impressionista, pelo contrário, terá de ser uma leitura reflexiva, crítica.” (p. 243).

Mas também se os dados dizem que se deve ensinar a oralidade em todas as aulas de Português, resta-nos saber como é que isto se traduz nas práticas quotidianas dos professores, pelo que nos propusemos completar essa informação com dados recolhidos nas entrevistas que foram realizadas posteriormente.

Entretanto, ao propormos algumas afirmações com vista a avaliar as mesmas variáveis respeitantes aos diferentes domínios da LP, anteriormente referidos na questão 2, e assim obter um indicador de consistência das respostas obtidas, verificamos que no que diz respeito à afirmação “Na minha prática dou mais importância à leitura,” as respostas estão em consonância com a questão relativa à importância que atribuem ao domínio da leitura, pois a maior parte diz que Discorda ou Discorda totalmente que na sua prática dá mais importância à leitura (Tabela 4). Mantém-se assim a

leitura na 3ª posição em relação à oralidade e à escrita, ou seja, poderá haver uma “desvalorização” em relação ao ensino dela. Essa suposta “desvalorização” foi comentada na entrevista efectuada depois, com vista a perceber “o que será para os professores aulas de leitura, no ensino da LP.

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
Na minha prática, dou mais importância à leitura.	2	1	3	6	1
Deve-se dar mais importância à escrita.	2	2	3	3	2
A gramática é o que ensino mais nas minhas aulas.	0	1	2	6	4
Deve-se ensinar oralidade em todas as aulas.	7	3	2	1	0

**Tabela 4 - Importância atribuída, na prática, aos domínios da LP**

Em relação à afirmação de controlo “Deve-se dar mais importância à escrita”, salientamos que, contrariamente à opinião generalizada de que é importante ministrar aulas de produção escrita (Concordo totalmente - 12 e Concordo – 1) há uma tendência para a maioria dos inquiridos oscilar entre Nem concordo nem discordo (3), Discordo (3) e Discordo totalmente (2). Portanto, há alguma incoerência ao não confirmarem a importância anteriormente atribuída à escrita.

Quanto à afirmação “A gramática é o que mais ensino nas minhas aulas”, quase todos os inquiridos discordam. Apenas um concorda, o que prova a atitude dos professores inquiridos em não quererem ser “colados” a um ensino tradicional da língua. (Tabela 4).

Relativamente à afirmação: “Deve-se ensinar a oralidade em todas as aulas”, dez dos inquiridos dizem que concordam totalmente ou concordam que ela deve ser ensinada, o que reforça a importância que se atribui a este domínio da língua.

### **1.3. O que avaliar na disciplina da LP**

Com a questão 3: “O que avalia em Português?”, verificamos que a ordem de hierarquia dos domínios escrita, oralidade, leitura e gramática, em relação à questão 2., é diferente, isto é, quando

comparamos a importância atribuída a cada domínio com a frequência da avaliação dos mesmos, à oralidade, os professores inquiridos passam a dar um lugar de proeminência (Tabela 5), remetendo a escrita para o último lugar, contrariamente à importância que lhe tinha sido atribuída na questão anterior (questão 2.).

Domínio	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Oralidade	11	0	2	0	0
Leitura a)	3	7	2	0	0
Produção escrita b)	4	4	3	0	0
Gramática	6	5	2	0	0
Obs. a) A resposta foi anulada porque um inquirido assinalou em Sempre e Algumas vezes. b) Quanto ao domínio da escrita, dois inquiridos não assinalaram.					

**Tabela 5 - A frequência com que se avalia cada domínio de ensino da LP**

Uma leitura possível é a de que os inquiridos poderão ter a percepção de que “falar” (quando, por exemplo, o aluno responde a questões sobre a compreensão do texto escrito ou lê em voz alta, na aula de português) significa que se está a avaliar a oralidade, mesmo sem ela ter sido ensinada como finalidade. Presume-se que os professores não têm presente o conceito da avaliação da oralidade e /ou a representação que têm da avaliação da oralidade está apenas associada a respostas orais dadas nas aulas, a questões de leitura e interpretação de textos, numa perspectiva tradicional.

Vilela, Duarte & Figueiredo (1995, p.234) sugerem a mudança de métodos e hábitos dos professores de português:

“A reflexão cuidadosa sobre as estratégias que vai utilizar, sobre as perguntas que vai fazer, deve desencadear nos alunos comportamentos verbais autónomos e adequados. Só construindo perguntas abertas, problematizadoras, que permitam aos alunos um espaço de concentração e de preparação para a resposta, se cria um verdadeiro diálogo, questionante e interventivo”.

Uma outra leitura é que, possivelmente, estabelece-se alguma confusão por a LP ser o meio e o fim da disciplina de Português. Assim sendo, é importante saber que práticas de oralidade são aplicadas nas aulas e também como, isto é, através de que tarefas/ actividades é que a oralidade é avaliada.

#### 1.4. Como avaliar? Com que elementos avaliar?

Quanto à questão 4: “Como avalia os seus alunos em cada trimestre”, destaca-se que todos os professores inquiridos dizem que utilizam como elementos de avaliação 2 (dois) testes sumativos (100%) e trabalhos de casa (Sempre – 6, Muitas vezes – 6), preterindo outros elementos, nomeadamente, trabalhos de grupo e relatórios orais e escritos. (Tabela 6).

Provavelmente, esta atitude tem a ver com o facto de os professores se agarrarem ao normativo sobre a avaliação do trimestre, nas escolas secundárias e o interpretarem como um ditame que têm de cumprir à risca.

Vilela, Duarte & Figueiredo (1995, p. 242) advertem que “O teste escrito terminal, o único ponto referencial para uma avaliação quantitativa, não é consentâneo com a atitude que se quer formativa e formadora.”

Alguns professores confidenciaram-nos que, usar outros elementos que não testes sumativos, exige muito trabalho do professor pelo que é preferível usar a fórmula emanada do Ministério da Educação e Desporto (MED).

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
2 testes sumativos por trimestre	13	0	0	0	0
Mais de 2 testes sumativos a)	0	0	0	1	5
1 teste sumativo + trabalho de grupo b)	0	0	0	2	5
Relatórios escritos de aula c)	2	2	3	2	1
Relatórios orais de aula d)	2	6	1	1	2
Trabalhos de casa	6	6	1	0	0
Outros e)	3	1	1	0	0
<b>Obs.</b> a) sete inquiridos não assinalaram esta afirmação; b) seis não assinalaram esta; c) três não assinalaram; d) um não assinalou; e) oito não assinalaram esta afirmação.					

Tabela 6 - Frequência do uso de elementos de avaliação

O interessante é que ninguém do grupo dos inquiridos usa Sempre, Muitas vezes ou Algumas vezes “mais de 2 testes sumativos ou 1 teste sumativo + trabalho de grupo” (Tabela 6), não reconhecendo qualquer pertinência no uso da conjugação de um teste sumativo e um trabalho de grupo, para a classificação do aluno, embora em relação à avaliação sumativa, conste no Sistema de Avaliação do Ensino Secundário, decreto-lei nº 42/2003, de 20 de Outubro, ainda em vigor, artigo 21º:

“1. Em cada trimestre devem ser aplicados dois testes sumativos, no mínimo<sup>31</sup> e recolhidos outros elementos de avaliação sumativa, que devem ser classificados na escala de 0 a 20 valores.

2. Para efeitos deste diploma, entende-se por outros elementos de avaliação sumativa quaisquer meios que permitam ao professor aferir competências cognitivas, afectivas e activas dos alunos, nomeadamente perguntas orais e escritas, trabalhos individuais e de grupo, pesquisas e trabalhos práticos ou estágios em empresas”.

Os professores inquiridos dizem que os trabalhos de casa têm algum relevo na avaliação uma vez que doze dos inquiridos usam-nos Sempre ou Muitas vezes como elemento de avaliação.

Ao se pedir que os professores inquiridos assinalassem, além dos elementos de avaliação indicados no questionário, outros que utilizam, menos de metade referiu que usa:

P4- “Pesquisas, Participação voluntária, trabalhos de grupo, trabalhos individuais”.

P9- “Pesquisas na internet”.

P10- “Trabalho de grupo; Expressão oral e escrita; Leitura (avaliação contínua).

P11- “Trabalhos de Grupo”.

P13- “Avaliação contínua pela pertinência e qualidade das participações.”

## 1.5. Modalidades de Avaliação

A fim de compreender tanto os sentidos como as práticas de avaliação, perguntámos também sobre a frequência com que se usam as seguintes modalidades: Sumativa; Formativa; Diagnóstica” (Questão 5). Pela análise, verificamos que 10 dos inquiridos dizem que usam sempre a avaliação sumativa (Tabela 7), talvez pela preocupação em obter elementos para uma classificação traduzida em nota e assim cumprir o normativo estabelecido pelo MED.

---

<sup>31</sup> O sublinhado é nosso. Normalmente, com a justificação de que, a aplicação de mais de dois testes e de outros instrumentos de avaliação sumativa consome o tempo de “cumprir as matérias programadas”, o professor cinge-se a dois testes sumativos por trimestre.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Sumativa	10	1	1	1	0
Formativa	6	5	2	0	0
Diagnóstica	4	2	4	3	0

**Tabela 7 - Uso das Modalidades de avaliação**

Em relação à avaliação formativa, embora os inquiridos digam que há uma tendência para usá-la, ainda assim distribui-se entre Sempre, Muitas vezes e Algumas vezes (Tabela 7). Resta, no entanto, verificar que concepção os professores inquiridos têm de avaliação formativa, pois não basta elaborar testes que não são classificados com nota quantitativa para se pensar que se fez uma avaliação formativa. As chamadas fichas formativas, muitas vezes usadas pelos professores, sobretudo nos dias (às vezes na aula) que antecede(m) a aplicação do teste sumativo, não são sinónimo de avaliação formativa.

Afonso (2000b) ressalva que:

“Quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras formas de interacção pedagógica”. (p.38)

A avaliação diagnóstica não é tida, pelo grupo, como essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Apenas 4 dizem utilizá-la Sempre e 2, Muitas vezes. Ora, a avaliação diagnóstica é fundamental, porque respeita o processo de construção do conhecimento do aluno e considera o erro construtivo, isto é, como ponto de partida de reflexão para novas construções. É importante que os professores compreendam a situação do erro e atribuam-lhe a função informativa, pois “o erro, sendo um fenómeno inerente à aprendizagem, representa uma coerência própria de uma dada representação, isto é, revela uma concepção associada a uma dada representação que o aluno formou.” (Santos, s/d, p.2) Mas nas práticas avaliativas os professores, raras vezes a levam a cabo.

## **1.6. Instrumentos de avaliação**

Suassuna (2006, pp.111-113) define os instrumentos de avaliação como “um conjunto de tarefas, actividades, exercícios, testes etc., que aplicamos com o objectivo de acompanhar a

aprendizagem dos alunos” e adianta que a função dos instrumentos de avaliação no quadro de uma avaliação classificatória “ é apenas verificar ou comprovar a aprendizagem, para o que basta, muitas vezes a repetição, pelo aluno, de um conceito anteriormente apresentado a ele pelo professor”. No quadro de uma avaliação formativa tem a função de “mobilizar experiências e saberes prévios, accionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento, o cotejo de conhecimentos.”

Segundo Gomes (2008) avaliar implica o uso de uma gama variada de instrumentos de avaliação adequados à diversidade e à natureza das aprendizagens, com o objectivo de obter informação permanente e/ou periódica sobre os progressos conseguidos pelos alunos.

Neste sentido, a questão 6, que se refere aos instrumentos de avaliação: fichas de auto-avaliação; portfólios e diários, indica que cerca de metade dos professores inquiridos usa as fichas de auto-avaliação, mas a maioria usa poucas vezes ou nunca, os portfólios e diários (Tabela 8).

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Fichas de auto-avaliação a)	1	5	5	1	0
Portfólios b)	2	0	1	1	5
Diários c)	1	3	0	2	2
<b>Obs.</b> a) um inquirido não assinalou esta afirmação; b) quatro não assinalaram esta segunda; c) cinco não assinalaram esta terceira;					

**Tabela 8 - Uso de instrumentos de avaliação formativa**

Uma provável explicação para este facto poderá prender-se com o pouco conhecimento, fraca capacidade de construção e uso destes instrumentos de avaliação, sobretudo do portfólio e do diário, por parte dos professores o que se compreende pela pouca formação nestes domínios de que dispomos em Cabo Verde.

### **1.7. Porquê Avaliar?**

Entre os nossos objectivos contava também conhecer por que razões os professores de Português inquiridos avaliam.

Méndez (2002, p.61) refere que para avaliar, do ponto de vista ético surgem como principais preocupações “perguntas que expressam o interesse por conhecer ao serviço de quem está a

avaliação, que fins persegue, que utilizações se farão da informação e dos resultados da avaliação.” E de entre outras perguntas apresenta: Porquê avaliar?

Os motivos que justificam a avaliação são, segundo o mesmo autor, “...encará-la como uma actividade que convida a seguir em frente, aprendendo.” Assim, deve-se avaliar para conhecer, avaliar para aprender. Estes motivos estão estreitamente ligados a razões formativas da avaliação em que a abordagem é da avaliação enquanto processo de acesso democrático ao conhecimento. Portanto, nesta perspectiva “Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados” (Méndez, op.cit., p.69).

Mas se pelo contrário a avaliação é vista na perspectiva da selecção e da exclusão, isto é na perspectiva tradicional, sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, classificar foge do seu sentido positivo, da atitude construtiva e premeia a memória, a repetição automática.

A questão 7 permite verificar essas razões. Os dados permitem ver que a maioria diz que avalia porque tem como finalidade “orientar as aprendizagens”. Todos os inquiridos responderam a esta questão, onze dos quais dizem que o fazem Sempre (84,6%). Analisando a Tabela 9, deduz-se que há uma grande vontade em buscar novas estratégias para que os alunos progridam nas aprendizagens.

As preocupações dos professores são, a seguir, com a identificação das necessidades para “melhorar as aprendizagens”: dez (76,9%). Em 3º e 4º lugar surgem, respectivamente, “porque quer verificar se os objectivos comportamentais foram alcançados”. (Sete - 53,8%, responderam Sempre e três - 23,1% responderam Muitas vezes) e “porque precisa dar uma nota”.

	Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca	
Porque quer verificar se os objectivos comportamentais foram alcançados. a)	7	53,8%	3	23,1%	0		0		0	
Porque pretende orientar as aprendizagens.	11	84,6%	1	7,7%	1	7,7%	0		0	
Porque precisa de dar uma nota (classificar) o desempenho do aluno. b)	3	23,1%	4	30,8%	4	30,8%	0		0	



Porque quer identificar necessidades para melhorar as aprendizagens.	10	76,9%	2	15,4%	0		1	7,7%	0	
<b>Obs.</b> a) três inquiridos não assinalaram esta primeira afirmação; b) dois não assinalaram esta terceira;										

**Tabela 9 - Porquê avaliar**

As finalidades são sobretudo para orientar, o que configura uma preocupação dos professores inquiridos com uma avaliação formativa, pelo menos a nível do discurso. Segundo Leal (2004, p.23), “avaliar é uma actividade e dessa forma motivada por finalidades. Precisamos, em cada momento, saber exactamente porque estamos avaliando. É a partir dessa reflexão que decidimos os instrumentos de avaliação a serem usados e as formas de registo dos resultados”.

### **1.8. Momentos de avaliação**

Com a questão 8, pretendíamos conhecer os momentos que os professores inquiridos dizem usar para avaliar. Dez sujeitos assinalaram que avaliam Sempre “durante o processo de ensino-aprendizagem”, (Tabela 10) o que é indicativo da consciência que estes professores têm da importância da regulação das aprendizagens. Todavia, convém não nos esquecermos que o conceito de avaliar Sempre pode não ser avaliar para regular a aprendizagem, pois isto significaria que o professor, na sala de aula, teria que usar práticas mais formativas que visassem a melhoria das aprendizagens.

É importante constatar que três dos inquiridos dizem que avaliam Sempre, no fim de cada aula, quatro Muitas vezes e três, Algumas vezes. Mas a avaliação no fim de cada trimestre não é tão importante.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
No fim de cada unidade de ensino a)	6	4	1	0	0
No fim de cada aula b)	3	4	3	1	0
Do trimestre c)	7	0	1	0	0

Durante o processo de ensino-aprendizagem	10	0	3	0	0
Obs. a) dois inquiridos não assinalaram esta afirmação; b) dois não assinalaram esta segunda; c) cinco não assinalaram esta possibilidade.					

Tabela 10 - Momentos de avaliação

### 1.9. Avaliação do normativo: Classificação Trimestral

Em relação à questão 9, a última do inquérito por questionário: “Como avalia o normativo de avaliação em vigor no ensino secundário” que dá o peso de 80% aos testes sumativos e 20% a outros elementos de avaliação, verificamos que a maior parte dos respondentes avalia-o no médio (38,5%), com igual percentagem (23,1%) a achá-lo Mbom ou Bom e (23,1%) Ruim. (Tabela 11) A tendência é, portanto, para discordar da fórmula utilizada para classificar trimestralmente os alunos, conforme o Sistema de Avaliação do Ensino Secundário determina por decreto-lei nº. 42/03, referendado a 15 de /10 de 2003:

- “1. Em cada trimestre devem ser aplicados dois testes sumativos, no mínimo, e recolhidos outros elementos de avaliação sumativa, que devem ser classificados na escala de 0 a 20 valores.
2. Para efeitos deste diploma, entende-se por outros elementos de avaliação sumativa quaisquer meios que permitam ao professor aferir competências cognitivas, afectivas e activas dos alunos, nomeadamente perguntas orais e escritas, trabalhos individuais e de grupo, pesquisas e trabalhos práticos ou estágios em empresas.” (Artigo 21<sup>o</sup> - Critérios de Classificação)

Excelente		Mbom		Bom		Médio		Ruim	
nº.	%	nº.	%	nº.	%	nº.	%	nº.	%
		2		1		5		3	
Obs. Duas questões foram anuladas porque os inquiridos assinalaram, simultaneamente, Muito bom e Bom.									

Tabela 11 - Avaliação do decreto-lei 42/03 do Sistema de Avaliação do E.S.

Senão vejamos: dos professores inquiridos, 11 (onze) justificaram a sua opção, tendo, apenas, 2 (dois) considerado o normativo de Mbom:

P6- (Mbom) “Considero que OEA não pode ser superior à avaliação sumativa, embora existam casos particulares”.

P8- (Mbom) “Embora entre alguns professores se critique muito, o pouco peso da avaliação contínua (OEA), sou de opinião que o seu peso está bem atribuído, porque como os alunos geralmente falam muito, não prestam atenção, perturbam muito as aulas, caso o peso de OEA for aumentado poderá prejudicá-los ainda muito mais.

Se conseguirem se concentrar no teste e fizerem um bom teste, mesmo com OEA com o peso que tem podem tirar uma nota razoável”.

Um professor considerou o normativo de Bom, apesar de achar que ele precisa ser revisto:

P2- (Bom) “deve-se rever a fórmula, dado que é preciso repensar a percentagem atribuída aos OEA (outros elementos de avaliação) ”.

Entretanto, podemos constatar que a maioria concorda que os testes não devem representar o elemento com maior peso na avaliação final do trimestre e torna-se necessário “repensar” a forma de classificação.

P1- (Médio) “Um aluno não deve ser avaliado com base no teste somente; existem factores que podem muito bem deturpar o resultado. Por conseguinte a avaliação terá de ser feita de forma equilibrada entre a OEA e os testes”.

P3- (Médio) “Não concordo. Preferia que fosse 50% OEA e 50% TS.

P4- (Médio) “Fiz tal avaliação, pois considero-a injusta; ao mesmo tempo que leva os alunos a se preocuparem apenas com os testes e a não estudarem, para terem a matéria em dia. Isso porque a percentagem dos testes é maior do que a de OEA, o que faz com que muitos alunos desleixem, durante as aulas, não cumprindo as tarefas apresentadas pelo professor”.

P7- (Médio) “Acho que se devia valorizar mais a cotação a OEA, pois é uma vertente avaliativa de excelência”.

Outro dado curioso que os nossos dados permitem é a relação que podemos estabelecer entre a necessidade de se alterar as percentagens atribuídas aos testes sumativos e OEA e a questão 4: “Como avalia os seus alunos em cada trimestre”. (tabela 6) Pelas respostas verificamos que a maioria dos sujeitos inquiridos não usa outros elementos de avaliação caindo assim em alguma incoerência. Vejamos os exemplos seguintes:

P10-“ (Ruim), Na medida em que num teste, o aluno pode estar indisposto e ter uma nota fraca. Por outro lado, pode copiar e ter uma boa nota. O professor lida com os alunos, diariamente, conhece-os, está na posse de dados diários, por isso está em condições de dizer, com justeza, a nota quantitativa do aluno.” Todavia, este professor diz, na questão 4., que avalia sempre com dois testes sumativos.

P12- (Ruim) “Porque a avaliação das aprendizagens não se resume apenas a teste sumativo”. Na questão 4., não mostra outras alternativas. E até na questão 2., porque nas próprias representações do que é importante em português não assinalou outras possibilidades.

Aqueles que valorizam o trabalho do aluno, realizado ao longo do processo de ensino-aprendizagem vêem uma sobrevalorização dos testes:

P11- (Ruim) “Considero que a maior parte do trabalho do aluno centra-se nos OEA, pelo que fica desencorajado ao trabalho”, se não se valorizar, para a avaliação do trimestre, outros elementos diferentes dos testes sumativos. Este professor é coerente nas suas respostas, particularmente na questão 4., em que diz que usa, relatórios orais de aula, Muitas vezes, escritos, Algumas vezes, e outros elementos quais sejam os trabalhos de grupo.

P13- (Médio) “Médio porque, de certa forma, os vários momentos de um processo avaliativo estão presentes, i é., testes mais OEA. Entretanto, os OEA perdem toda a importância pela cifra percentual o que faz com que se entenda de que, os testes escritos, i é., realização de 1 (uma) hora é superior, o mais importante que as horas de demonstração prática (aulas) ”. Portanto, a resposta deste professor também é coerente com as respostas dadas às questões 3 e 4. Na questão 3 ele regista que, em Português, avalia Algumas vezes, a leitura e a produção escrita e na 4., responde que usa como elemento de avaliação relatórios orais de aula, Muitas vezes, mas não pede aos alunos relatórios escritos. Também usa Sempre, outros, nomeadamente a avaliação contínua pela pertinência e qualidade das participações.

## **2. As Práticas quotidianas dos professores**

Ao abordarmos as práticas dos professores, com base nas entrevistas feitas a um grupo de professores de LP, numa escola secundária, procuraremos descrever a forma como concebem o ensino-aprendizagem da LP, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades expressivas e

compreensiva dos alunos nos domínios ouvir, falar, ler e escrever e sua avaliação no ensino secundário.

Assim, iremos discutir à luz das teorias da avaliação a representação que os entrevistados têm do ensino da oralidade, nas práticas quotidianas em que o oral nem sempre é tido como objecto de aula de Português, verificando-se uma dissonância entre o que o professor diz e o que faz na sala de aula.

Outro aspecto importante discutido é a opinião dos professores, quanto ao valor atribuído pelo Sistema de Avaliação, no Ensino Secundário, ao instrumento testes sumativos, bem como o normativo da classificação trimestral dos alunos em detrimento da valorização da avaliação formativa que permite identificar e explicar erros alimentando a acção pedagógica, na sala de aula, já por si só pressionada por outros factores, nomeadamente, o tempo e o n.º de alunos por turma.

Daí questionar-se o impacto que a oralidade tem na classificação final atribuída ao aluno e que é suplantada pelo valor expresso pelos testes sumativos escritos.

É consenso que todos os domínios do ensino da LP podem ser avaliados na perspectiva formativa materializando-se numa variedade de instrumentos a utilizar com vista à recolha de informações sobre os percursos das aprendizagens dos alunos. Mas, como bem sintetiza Silva (2004, p.17) “...o fazer avaliativo no quotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coerciva”.

### **Representação de oralidade**

Relativamente ao ensino da oralidade em que os dados recolhidos no inquérito por questionário “dizem que se deve ensinar oralidade em todas as aulas” constata-se nas respostas à pergunta da entrevista sobre “Como é que o ensino da oralidade se traduz nas práticas quotidianas”, os professores pensam que basta que se “fale” nas aulas para se estar a ensinar a oralidade, como declara o Prof. A:

“...no dia-a-dia, normalmente, nós falamos com os alunos, em português...E eu aproveito sempre, quando explico...os conteúdos e os alunos contribuem com as suas ideias, quando respondem às questões e vejo a forma como eles respondem. Se o português está mal elaborado, a frase estiver mal elaborada, se ele falar de uma maneira errada então, eu tento sempre corrigi-lo e ao corrigir eu penso que (es)to a ensinar...”

A representação que se tem da oralidade é que falar em português, na aula de português, tem como finalidade ensinar a oralidade. No dizer de Aldeia (2005):

“Sendo o domínio do oral considerado pelos textos programáticos um domínio da língua tão importante como os restantes, ele deve ser considerado não só na perspectiva da *língua-linguagem*, ou seja, como meio de transmissão e aquisição de aspectos relativos aos outros domínios, mas sobretudo na perspectiva de *língua-língua*, logo constituído como objecto de ensino-aprendizagem da própria aula.” (p.76)

O que se verifica, no entanto, é que há uma cultura de que ensinar o oral é falar. Castro e Sousa (1998, citados por Aldeia, 2005, p.66) constataam que “um certo entendimento dominante no senso comum acerca do predomínio do oral como objecto na aula de Português não parece ter correspondência empírica”.

Este pensamento de que basta falar para se estar a ensinar o domínio oral da língua também é partilhado pelo Prof. B, como se pode ver a seguir:

“O ensino da oralidade é uma prática intrínseca à aula de língua portuguesa, porque, sendo uma aula de língua...a oralidade...encontra-se já na questão da língua portuguesa. Não podemos separar uma aula de língua com apenas o ensino da oralidade. Porque aí estamos a deturpar um pouco a questão...da língua...”

Isto significa que em todas as aulas de língua portuguesa se ensina a oralidade porque se fala. O mesmo se pode dizer em relação ao recorte da entrevista com o Prof. D que afirma que “...a oralidade (...) é algo que não pode estar de fora em qualquer aula, quer seja a LP quer seja numa outra disciplina”.

Entretanto, um outro entrevistado, o Prof. C, tem uma visão mais consentânea com as abordagens comunicativas pois, para ele:

“...a oralidade deve ser ensinada em todas as aulas e ensinar uma língua significa criar espaço para que ela possa ser utilizada. Como professor, (...) eu procuro (...) ter menos tempo de uso de palavra do que os alunos, ou seja, eu procuro fazer com que...os alunos emitam opiniões, sugiram coisas e também questionem. Portanto, se nós queremos para que os alunos utilizem uma língua nós temos que proporcionar um ambiente que eles, na verdade, façam uso da língua e não o professor um orador cem por cento, o aluno...um mero ouvinte. (...) Para mim ensinar a oralidade pressupõe criar uma competência comunicativa nos alunos para que eles possam deitar mãos nas palavras em circunstâncias de uso. Isso é que é para mim o ensino.”

No entanto, o professor entrevistado não avança informações se prepara e executa aulas específicas para o ensino da oralidade.

### **Avaliação da oralidade em aulas de LP**

Procuramos identificar que práticas de oralidade são aplicadas nas aulas de LP e também como, isto é, através de que tarefas/ actividades é que a oralidade é avaliada. À questão: “Como é que avalia a oralidade?”, os entrevistados sustentam que na avaliação há que “ir atrás dos erros” que devem ser corrigidos, desde erros de pronúncia, de concordância aos de organização das ideias, embora se saiba que não se constrói a aprendizagem identificando o erro mas sim identificando a causa do erro.

Para o Prof. A avaliar a oralidade consiste em atentar:

“...a maneira como o aluno pronuncia as palavras, como é que ele faz as concordâncias (...) verbos, nomes, (...) como é que ele organiza a frase mesmo ao falar, como organiza as ideias [...] há alunos que não conseguem mesmo falar; há uns que têm toda a facilidade em expressar-se oralmente, mas há outros que têm muitas dificuldades e, então, eu vejo a forma como cada um se sai, se expressa. Às vezes alguns têm dificuldades na pronúncia, pronunciam mal, eu faço sempre os possíveis para corrigir, às vezes têm ideias mas não sabem organizá-las, e começam a expressar um bocado aqui, um bocado ali, e não conseguem juntar essas ideias. E então tudo isso, eu levo em conta, nessa avaliação”.

Esta posição é corroborada pelo Prof. D, como se pode ver a seguir:

“Eu avalio a oralidade todos os dias de várias formas: a partir do feedback dado directamente pelo aluno, ou seja, através das respostas, tenho em conta sempre a estruturação da frase, a articulação, as ideias, a sequência lógica das ideias, entre muitas outras coisas. (...) Avalio a oralidade a partir das respostas dadas, a participação do aluno, os comentários feitos ao longo da aula, vejo sempre a sequência lógica nas respostas, quer nas respostas às questões...quer na participação em si do aluno, levo em consideração também a estruturação da frase, se respeita as regras de funcionamento da língua, tudo isso”.

Se se analisar este trecho do discurso do professor verifica-se que não são programadas aulas específicas para o desenvolvimento do domínio da oralidade. É no momento da avaliação formal, normalmente no final do trimestre, que os professores chegam à conclusão que os alunos não têm a competência comunicativa oral.

O Prof. B duvida que os professores avaliem a oralidade, dado ao peso que tem na avaliação final do aluno, que se concentra, essencialmente, nos testes sumativos escritos:

“Eu questiono também esta...conclusão porque, será que a oralidade é a mais avaliada? E...onde fica, então...a questão da avaliação sumativa. (...) Sabemos que podemos avaliar a oralidade, mas qual é que tem mais peso? Tenho essa dúvida também, não sei.”

Pode-se assim concluir que apesar de ter consciência do valor da avaliação do oral, nas suas práticas, este professor não a faz sempre, porque o sistema de avaliação em vigor no ensino secundário não permite que o esforço dispendido para essa avaliação tenha repercussões na avaliação

final do aluno. A representação que a maior parte dos professores tem da avaliação é essencialmente a de uso do instrumento teste sumativo, porque é obrigatório.

O Prof. C, por sua vez, entende que avaliar a oralidade é incidir no uso da língua não enquanto questões directas que merecem do aluno apenas uma resposta de sim ou não mas antes na exposição de ideias:

”...quando eu tenho a intenção de avaliar eu não tenho como meu pressuposto...as questões directas. Eu tenho como pressuposto uma questão [para] que o aluno exponha. Daí, eu consigo ver toda a organização, a lógica, não fugindo ao tema, a facilidade com que altera a utilização do tempo verbal...o aparecimento de vocabulários específicos para essa situação...E é nesse sentido que eu procuro ter em conta, quando eu estou a avaliar a oralidade. Deixar com que...o aluno fale e não que o aluno responda sim ou não. Ele tem que se expor, tem que tentar exteriorizar o ponto de vista dele também, o que lhe permite que ele faça uso de um campo lexical muito grande. E aqui é que eu vejo a oralidade em termos...de avaliação”.

### **Relevo atribuído aos testes sumativos, no Sistema de Avaliação**

Em relação ao privilégio dado aos testes sumativos escritos, e que contradiz o discurso de que a oralidade é o domínio mais avaliado, todos os professores são unânimes em atribuir essa situação à política educativa instituída que, no ensino secundário, dá relevo a classificação obtida nos testes sumativos. Ou seja, a regra não é flexível e não dá margem de manobra ao professor, conforme testemunha o Prof. A:

“ (...) eu... acho que o que prejudica é... o tempo e... o próprio sistema, porque nós notamos que às vezes queremos fazer coisas diferentes nas aulas mas o tempo não permite. E... o cálculo das notas tem dado mais prioridade aos testes sumativos, as percentagens são maiores. (...) por isso é que eu digo sempre que eles, os alunos, ficam prejudicados por causa disso. “

Ou ainda o sentido de impotência e obrigatoriedade de cumprimento em relação ao valor atribuído aos testes sumativos escritos como é visível no discurso do Prof. B: “Isso já tem a ver com o sistema. O professor (...) não pode fazer nada “.

Há ainda um outro aspecto que é o factor tempo associado ao número de alunos por turma, pois o professor tem de responder ao longo do seu trabalho a variadíssimas tarefas e nem sempre consegue conciliar o desejável à realidade. É este o sentimento do Prof. C:

“...infelizmente, nós, como professores, estamos sujeitos a esta norma, porque isto é uma questão mais normativa do que aqui pedagógica. (...) às vezes eu habito dizer aos meus alunos, que se nós considerássemos só a avaliação [sumativa], então valeria a pena assistir às aulas apenas duas vezes, por cada trimestre. (...) Entretanto, mesmo que eu pense de forma



contrária, eu sou obrigado a fazer dessa forma, porque é imposição legal, só. São normas educacionais com que eu não concordo. Entretanto, que funciona. Mas talvez tenha a sua razão também porque, para nós podermos fazer avaliação de outra forma nós não teríamos de ter essa realidade de turma que nós temos, nós tínhamos que ter uma turma muito diminuída, muito diminuta, nós teríamos que ter outras condições que nós não temos. Talvez seja por essa razão que é normativa essa avaliação por testes”.

Tal como Aldeia (2005, p. 99) afirma, também este professor embora tenha “uma consciência crescente da necessidade de desenvolver as capacidades expressivas e compreensiva dos alunos, nem sempre os conteúdos, os métodos de ensino, as estratégias utilizadas, e os critérios de avaliação estão em consonância com esse objectivo”.

Este entrave é visível nas palavras do Prof. D:

”Bom, eu acho que isso tem a ver com o próprio sistema de avaliação, implementado pelo Ministério da Educação. (...) quer o professor avalie ou não a oralidade, o que na prática é mais considerado é a questão da avaliação sumativa, porque o aluno pode ser excelente (...) em oralidade, mostra ter competências, (...) em LP, quer na compreensão escrita, compreensão oral, (...), expressão escrita, expressão oral, (...), o professor leva em consideração nos OEA, mas, no entanto, se tiver uma avaliação sumativa inferior (...), o professor fica comprometido em atribuir uma nota de excelência, porque afinal de contas diz-se que se ele era tudo aquilo, porque não aplica na prática, no teste sumativo”?

Para os professores entrevistados a oralidade devia ter um lugar se não de destaque pelo menos equiparado à avaliação dos outros domínios da LP. Parece que há uma lacuna, na formação inicial dos professores, de como elaborar e aplicar testes sumativos orais uma vez que, por um lado se conclui que a avaliação sumativa tem de ser a aplicação de testes escritos e, por outro, que há alguma burocracia para se justificar, junto às instâncias superiores, por que razões não se aplicaram dois testes sumativos escritos. É o que patenteiam as palavras do seguinte professor:

” (...), uma situação muito curiosa que é: quero fazer a avaliação de um trabalho (...) individual, já que eu vou trabalhar contos... literários, distribuir os contos, para os meninos, com uma linha de orientação, e trabalhar. Ai trabalharia, não só a questão da escrita, mas também da oralidade, porque também iriam apresentar e...pesquisar. Mas só que tenho que vir fazer um roteiro, justificar o porquê de não fazer o teste, de fazer...este trabalho, ou seja, é um conjunto de burocracias que não justifica...e muitas vezes, o professor depara com estes problemas e diz: então, onde está...a autonomia do professor? “

A postura deste professor faz-nos (re)lembrar as palavras de Perrenoud (1999) que chamam a atenção para o trabalho que está por detrás de uma avaliação formativa:

“Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta directamente a acção pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didáctica e da inovação.” (p.68)

## Impacto da avaliação da oralidade na classificação final do aluno

É ponto assente, nos depoimentos dos professores entrevistados, que a avaliação da oralidade do aluno deverá reflectir-se na sua classificação final, embora alguns tenham reservas relativamente ao impacto que a avaliação da oralidade poderá ter na classificação final do aluno. Conforme opinião do Prof. A:

“ [a oralidade] deve ser um elemento que deve entrar na avaliação final do aluno, porque [avaliar a competência comunicativa] não é só, (...) a maneira como o aluno escreve, como ele...capta os conteúdos mas também, essencialmente, a forma como ele usa, como ele se expressa oralmente. Porque eu acho que um aluno para ser bom aluno em português deve, principalmente, saber expressar-se em português e a oralidade deve entrar como um dos aspectos, um dos elementos essenciais mesmo”.

Mas dada à complexidade que é inerente à avaliação da oralidade nem sempre o professor a efectua ou é até inexistente. Segundo o professor B:

“ (...) a questão de avaliar a oralidade...Não sei, o professor pode trabalhar a oralidade de uma forma muito forte, mas a questão da avaliação é muito, muito complexa. [...] Também é uma pergunta que eu gostaria de ter resposta. A questão é: 80%, é teste sumativo, aí já diz tudo. Porque não é só a oralidade. Porque outros elementos da avaliação (OEA), não (é) só a oralidade. Temos outros trabalhos, um conjunto de critérios que temos de utilizar para atribuir os 20%. Daí que não há, não há. Neste sistema de avaliação não existe”.

Esta postura é partilhada pelos outros professores entrevistados, como declara o Prof. C:

“Eu...consigo fazer, mas não deixa de...residir em mim uma sensação de impotência e de incapacidade. Porque por mais que eu reconheça no aluno essa competência comunicativa, que muitas vezes essa competência comunicativa contrasta com o resultado do teste, mas eu pouco posso fazer. O quanto posso fazer é chegar ao vinte, mais nada. Dar-lhe vinte, noutros elementos de avaliação (...) E muitas vezes, esse vinte não traduz o resultado final que eu julgo que o aluno deveria merecer”;

e o Prof. D:

“Bom, para mim, é mais um elemento a ser avaliado. Não é o mais pertinente, porque para avaliar o aluno eu tenho que ter em consideração...todos os outros aspectos [leia-se domínios]. Portanto, é mais um elemento a avaliar.”

## Avaliação formativa nos diferentes domínios da LP

As práticas da avaliação do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no ensino secundário, são marcadas, essencialmente, pela modalidade de avaliação sumativa, embora a nível do discurso a maioria dos professores diga que segue a modalidade formativa. Grande parte é de opinião que tanto a modalidade de avaliação formativa como a sumativa podem ser usadas para qualquer domínio da língua, embora haja domínios com forte prevalência para a avaliação formativa pois esta tem como função adequar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos. É o que afirmam vários professores entrevistados:

“ (...) Bem, eu acho... que podia ser para todos os domínios. Agora, de certeza que há domínios mais para o aspecto formativo...Eu penso que (...), isso serve para todos os domínios.”

“Bem, neste ponto, eu acho que (...) não podemos...utilizar apenas a avaliação sumativa, porque estamos a formar pessoas. [Portanto] todos os domínios devem ser avaliados a nível formativo. (...) Eu acho que devemos pautar pela avaliação formativa, avaliar as pessoas, formar as pessoas, principalmente, em relação à língua portuguesa, em todos os domínios. E a avaliação sumativa será o produto dessa avaliação formativa”.

“...acho que depende, depende daquilo que se quer. Agora, o que eu vejo é que, a avaliação formativa é algo pertinente e o professor deve levar em consideração em todos os conteúdos que trabalha na sala de aula, porque só assim conseguirá saber se o aluno está ou não a aprender, e poderá garantir um bom sucesso na avaliação sumativa.”

Todavia, tendo em conta a associação que geralmente se faz da avaliação sumativa aos testes sumativos, e que em língua portuguesa são, com grande predominância, escritos, o Prof. C concorda que a avaliação sumativa está quase sempre ligada ao domínio escrito.

“É sim, sim, eu concordo. (...) A escrita vê-se mais...na avaliação sumativa...porque, aqui, na verdade, são duas coisas diametralmente opostas. Eu, como professor, se o meu modelo é promover muito a oralidade, eu naturalmente tenho que avaliar a escrita na avaliação sumativa, porque é o espaço onde tenho o teste, etc.”

Mas quando se pede ao professor que indique como são as suas práticas de avaliação formativa há alguma hesitação e até dificuldade em explicitá-las, sabendo o professor que a avaliação formativa é uma procura, um movimento em espiral e que implica uma mudança nas práticas de avaliação. O Prof. A tem disso consciência e procura assim, passar fichas de trabalho para a identificação das dificuldades dos alunos e poder actuar, ao longo do processo, mas mesmo assim não

se consegue detectar a diversidade das práticas de avaliação mais consentâneas com a avaliação formativa.

“...normalmente, no final de cada unidade ou mesmo ao longo dessas aulas...elaboro, questões...às vezes aproveito de outros livros, outras actividades...Porque eu penso que recebendo a explicação e ir praticando, ajuda muito na compreensão. E, então é dessa forma que eu tenho feito...Na sala, faço os possíveis para que todos os alunos participem...na realização dessas actividades...à medida que...os alunos forem resolvendo eu também vou anotando, vou tomando as minhas notas acerca do desempenho do aluno, aproveito para ver as dúvidas que eles apresentam e vou esclarecendo como forma...de melhorar a aprendizagem, mesmo porque eu penso que é dessa forma que o aluno aprende. Não é deixar só no final, ou na altura do teste para fazer essas actividades”.

Mas a questão que se põe é saber se esta perspectiva de resolução de exercícios não é uma visão behaviorista da avaliação formativa, uma vez que ela é restritiva e pontual e limita-se a verificar se os objectivos comportamentais foram ou não alcançados.

Todos os professores respondentes concordam que pôr em prática a avaliação formativa é um processo muito complexo pelo que as respostas se desviam da exemplificação, como evidenciam as palavras do Prof. B: “...esta questão da avaliação formativa é uma questão muito complexa e que transcende, muitas vezes, a disciplina de língua portuguesa”;

Já o Prof. C diz que mobiliza o questionamento entre alunos como forma de melhorar o ensino-aprendizagem e de estimular a reflexão:

“Faço-a, todos os dias. Promovendo situações próprias de uso da língua, quer na...forma escrita, quer na forma oral. Eu, às vezes utilizo o método do questionamento...procuro sempre que os próprios colegas questionem, ...apresentem soluções... porque eu julgo que se...os colegas, ao analisarem uma escrita, uma frase, ou um discurso escrito de um outro colega e eles apresentarem correcção, significa que eles estão a mostrar também que sabem... Por exemplo eu tenho uma prática no meu dia-a-dia, quando eu começo as aulas, ...faço sempre com que um aluno me faça uma espécie...do lembrete da aula anterior...um apresenta e eu peço imediatamente a outro se quiser acrescentar alguma coisa, se quiser corrigir alguma coisa, se quiser questionar e eu nesse sentido...estou a fazer uma avaliação formativa constantemente”;

e o Prof. D diz que: “...geralmente, a cada aula, à medida que trabalho vou avaliando...de forma possível; há aulas, por exemplo, que são planificadas para a avaliação formativa...”

## **Instrumentos de avaliação**

Quanto aos instrumentos utilizados para recolher informação, apesar de, no inquérito por questionário, os professores terem dito que dão privilégio às fichas de auto-avaliação verifica-se alguma dificuldade em assumirem o seu uso em todos os domínios do ensino da LP. De uma maneira geral os professores confessam que não a usam por diversas razões. Por exemplo o Prof. A refere:

(...) Eu não costumo usar tanto essas [fichas] de auto-avaliação...então eu uso essas fichas que eu já disse, essas actividades, esses exercícios...Eu acho que...se for organizado de forma a...que abranja, todos os conteúdos, eu penso que sim...”;

Na perspectiva do Prof. B: “...são domínios interligados e nunca podemos trabalhar esses domínios... separados. [...] Quer dizer, pode ser para os vários domínios...”;

No entanto um outro professor reconhece que não é sua prática, e possivelmente da maioria dos seus colegas, o uso das fichas de auto-avaliação ao longo do processo de ensino-aprendizagem:

“...ficha de auto-avaliação? Não...hum...porque, eu tenho uma certa reserva e eu confesso que faço muito pouco uso de ficha de auto-avaliação...porque, pelo que eu tenho verificado, a ficha de auto-avaliação, às vezes...não me representa esta realidade, o sentido crítico do aluno, mas sim representa o desejo do aluno...Eu gostaria mais que a ficha de auto-avaliação representasse o sentido crítico. Para que fosse um juízo crítico, o aluno teria que ser neutro, na questão do seu desejo e pensar...que ele quer...é o saber e não...o valor...Agora...a auto-avaliação que eu faço é comentando, uns comentando os outros...Por exemplo, eu fiz um trabalho, ultimamente, com as minhas turmas, em que...houve grupos de trabalho. Eles apresentaram os outros questionaram, criticaram, e os outros defenderam. O que apresentou defendeu-se, em função das críticas. Ele está a fazer uma auto-avaliação. À medida que ele se defende, justifica... reconhece que o outro tem razão, etc. ele está a fazer auto-avaliação. Mas de forma escrita eu confesso que eu...faço muito pouco uso essa modalidade.”

Este professor reconhece que a auto-avaliação é uma prática fundamental, para que o aluno “saiba o que sabe” e olhe em retrospectiva o caminho percorrido, mas não a aplica de forma sistémica, porque tem “uma certa reserva” em relação à capacidade de o aluno se auto-avaliar. Esse receio não será ultrapassado enquanto não se der ao aluno a possibilidade de desenvolver esse olhar crítico e em que “o papel do professor é mais uma vez central, cabendo-lhe a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento da auto-avaliação, tornando-se o aluno cada vez mais autónomo” Santos (s/d, p.2). Ele prefere usar a co-avaliação entre pares, em que os alunos são colocados “em situações de confronto, de troca, de interacção, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos”. Perrenoud (1999, p.99)

Há professores que não concordam que a auto-avaliação seja o instrumento privilegiado para recolher informações e usado para todos os domínios da língua, realçando que serve só para alguns, como testemunha este professor:

“...acho que vai para alguns, porque a partir da ficha de auto-avaliação não é possível...conseguirmos tirar todas as ilações possíveis. Acho que serve apenas para alguns aspectos, não para todos. [...] Por exemplo, se a auto-avaliação for destinada ao aluno, permite-nos saber qual é a consciência que o aluno tem sobre aquilo que já aprendeu, sobre aquilo que já sabe, e permite-nos também ver aquilo que é preciso melhorar. [...] Quer dizer, eu nunca experimentei, para a questão da oralidade. Sempre vi na óptica da avaliação escrita, por isso, não sei se não é possível fazer...para avaliar a oralidade. Mas, ainda não...tenho, assim, ideia concretizada sobre isso”.

Ficam aqui demonstradas quais as concepções de linguagem e práticas de avaliação que os professores têm em relação ao uso da auto-avaliação nas salas de aula, pois na constatação de Suassuna (2006, p. 124) “os instrumentos de avaliação expressam uma determinada concepção de linguagem (e de ensino-aprendizagem na área da linguagem) ”.

### **Avaliação formativa na produção escrita**

Em relação às práticas de avaliação formativa, no âmbito da escrita, verificamos que a preocupação dos professores entrevistados, ao avaliar os textos escritos pelos alunos, é, essencialmente, de âmbito ortográfico (domínio das regras), da organização das ideias e da estrutura sintáctica das frases, ou seja, nas palavras de Geraldi (2008, p.6) “...há uma ortodoxia escolar contra a qual é preciso se contrapor: trata-se de uma mudança de posição do professor, de leitor-correktor para o papel de mediador do processo de aprendizagem e por isso mesmo para o papel de co-enunciador dos textos dos seus alunos”. Ao analisar as palavras do professor A verifica-se que o foco é a correcção do erro ortográfico:

“...a ortografia...A maneira como o aluno escreve, porque há muita dificuldade principalmente, nesse aspecto, porque, eles [os alunos] não respeitam as regras: usam maiúsculas no meio das palavras...a maneira como [o aluno] organiza também as suas ideias por escrito...como estrutura as frases...essencialmente, isso, porque, primeiro ele tem que mostrar um domínio das regras e é...ao escrever que eu vou verificar se de facto ele tem esse domínio...principalmente a ortografia, a estruturação da frase, a organização das ideias... É isso que eu levo em conta”.

Há também a tendência de tomar a mesma norma de correcção para todos os alunos e para todos os textos produzidos independentemente do estilo de cada aluno e de cada género textual ou tarefa solicitada, como exemplifica o Prof. B:

“No âmbito da escrita...pegamos num trabalho, colocamos o trabalho no quadro, como está. Hoje, de um grupo, depois de um outro grupo, e fazemos a correcção em conjunto, e o grupo, depois vai pegar a correcção e fazer um trabalho, passar a limpo e trazer novamente o trabalho para a sala. [...] Bem, neste caso nós temos...alguns critérios como...os erros ortográficos, a questão da apresentação, a questão de margens...translineação...as construções frásicas...”

Ou seja, o objectivo dessas correcções não é outro senão o de verificar aspectos formais da linguagem e de reparar defeitos. Segundo Marcuschi (2004, p. 46) dificilmente um professor que valoriza sobretudo o acerto gramatical e ortográfico presta atenção ao processo de construção textual do aluno. Não se espera que estimule e avalie as actividades de planificação, textualização, revisão, reformulação textual. “Quando muito será solicitado ao aluno que passe a redacção a limpo, de forma a suprir os erros contabilizados no âmbito do sistema linguístico, mas não em termos da situação de interlocução.”

Felizmente há aqueles que dizem que ensinam a escrita e se preocupam, primeiro em ajudar o aluno a construir significado para o seu texto e, só depois se preocupam com a expressão linguística.

**Prof. C:** “...esta importância que se dá à escrita, para mim, teorizando, eu diria que é um modelo tradicionalista....Agora, eu ensino a escrita...enquanto coordenação de ideias, enquanto a expressão...de um pensamento... [mas através de] testes sumativos....e que é complementado com alguns trabalhos que...se manda fazer. Quando eu vejo (avalia) só a escrita é nesse sentido”.

O que interessa ao professor é o produto, o que o aluno aprendeu em comparação com o que foi ensinado, provavelmente sem que a aprendizagem tenha sido objecto de reflexão.

Por isso, as práticas avaliativas da produção de textos continuam a oscilar entre os modelos mais tradicionais de “caça aos erros”, sobretudo através de testes sumativos, e procedimentos de avaliação mais processual. Veja-se a opinião do Prof. D:

“...Eu acho que a escrita acaba por reunir toda a competência que o aluno adquire, quer na oralidade quer nos outros âmbitos da avaliação...Penso que a escrita...dará mais oportunidade e nos permitirá também tirar mais conclusões sobre determinados erros cometidos pelos alunos e o próprio domínio que têm da língua em si. [...] Se pretendo avaliar, por exemplo, a compreensão escrita vai ser a partir de questões feitas, relacionadas com um texto, por exemplo, entre outras formas...por vezes, posso querer avaliar...a produção escrita e o sistema vai ser diferente. Posso dar um tema para o aluno desenvolver, posso também pedir que escreva sobre algo e, então a partir dali, eu vou avaliar, por exemplo, todos os critérios adequados para a produção de um texto escrito. Acho que depende daquilo que se pretende com a avaliação.”

Dito de outro modo a produção de textos é uma actividade muito complexa pelo que seria “um equívoco resumir sua avaliação a verificação do manejo adequado de regras de concordância verbal,

nominal, regência, entre outras, quando um conjunto de capacidades, como a observação, análise, sistematização, comparação, relação, generalização, também integra o acto de escrever. (Marcuschi, 2004, p. 46)

### **Práticas de ensino e avaliação da leitura**

Acerca das práticas de ensino e avaliação da leitura, e em comparação com a atenção dada aos domínios da oralidade e da escrita, verifica-se que quase todos os entrevistados afirmam que têm sempre como seu foco a interligação da leitura com os outros domínios de ensino da língua, tentando não “desvalorizar” a leitura. Tanto o Prof. A como o Prof. B justificam o valor que atribuem à leitura:

“Bem, eu não...sei bem...porque eu...quando ponho o aluno a ler...eu tento avaliar um pouco a parte do oral... Porque ele tem que mostrar...o domínio das técnicas da leitura. E...a tendência ultimamente é...o aluno lê para interpretar...Talvez seja nesse sentido que, normalmente a interpretação é ou escrita ou oral, e eu tenho notado mesmo que a tendência é mais para a interpretação escrita...eu tento fazer as duas partes. Portanto...às vezes até começo com a escrita mas às tantas, passo para o oral...eu não desvalorizo tanto a leitura, porque isso tudo tem que entrar...dentro do ensino da língua.”

“...na minha prática não desvalorizo...a questão da leitura porque, como eu disse anteriormente, a base de tudo isso é a leitura. Então, se é a base não podemos descuidar da leitura e a leitura surge...neste campo como a base não só da escrita, não só da oralidade mas também do conhecimento explícito da língua. Daí que...descuidar da leitura é levar os meninos ao insucesso”.

Há da parte do Prof. A, a consciência de que, tradicionalmente, a interpretação de textos como parte da compreensão da leitura é feita atendendo à escrita, sobretudo quando segue as chamadas “linhas de Leitura” que vêm nos manuais escolares.

Nestas práticas a leitura, como sinónimo de interpretação, consiste numa leitura linear, isto é, apontar detalhes; ordenar factos ou ideias em sequência; dar significado de palavras em contextos. Mas nas palavras de Moreira (1984, p.65) “ a compreensão envolve o processamento cognitivo que não é levado em conta na classificação feita antes”.

O Prof. C, por exemplo, tem consciência clara de que não se ensina a leitura nas práticas diárias:

“...isto é uma prática. Eu digo sempre: nós procuramos ver o que é que os alunos sabem na leitura mas nós não ensinamos a ler, no geral. Porque nós pedimos o aluno para ler e avaliamos, fazemos uma avaliação e, entretanto, a leitura é uma área extremamente fundamental, para a compreensão. Porque a partir do momento que não se consegue ler



correctamente...isto é, ter um ritmo adequado, a leitura tem que ser fluida...e então, automaticamente, toda uma interpretação está comprometida...para mim a leitura é um factor fundamental...porque é o acesso à informação e à compreensão...é aprender o caminho. Eu...procuro trabalhar muito a leitura com os meus alunos. E, lamentavelmente, nós não conseguimos muito porque também, há muitos outros factores que interferem...Nós, aqui em Cabo Verde [temos como dificuldade] o factor linguístico, a comunicação, mesmo o acesso dos alunos [à leitura] ...o gosto próprio, actualmente, para os alunos lerem, e eles proporcionarem este ritmo que se deve dar. Porque eu digo que, uma pessoa, um aluno que aprenda a ler correctamente, ele sente o texto. E se ele não sente o texto não consegue vivê-lo; se ele não consegue vivê-lo não consegue compreender, não é? “

Há também uma consciência de que os diferentes domínios: leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua, não podem ser fragmentados, quando se ensina uma língua, como se pode constatar pelas palavras deste professor:

“Bom, eu acho que se calhar será algo a repensar, porque...não se faz a leitura se não se compreender aquilo que esteja escrito. Portanto, eu vejo que é algo que deve estar associado. Quer a oralidade, quer a escrita quer a leitura, todas...devem ser feitas de uma forma interligada. Porque para o aluno ler bem precisa de compreender bem aquilo que está escrito. E se não domina a escrita, a compreensão escrita, certamente que não será capaz de fazer uma boa leitura”.

Como adverte Beserra (2006, p.47): “Textos inadequados, para a faixa etária e os interesses do grupo-classe, associados a exercícios enfadonhos e sem significado, a “fichas de leitura”, a “provas do livro paradidático”, tudo isso certamente pode contribuir para que o aluno não desenvolva o gosto pela leitura”.

Por outro lado estudos recentes demonstram que o desenvolvimento da compreensão leitora baseia-se na interacção entre professor e aluno:

“Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interacção que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre assuntos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto.” (Kleiman, 1996, p.24)

Quando questionados na entrevista, relativamente a “Como é que avalia a leitura, nas suas aulas “, os professores deixam patente que as suas práticas de avaliação incidem sobretudo no tipo de leitura em voz alta, no ritmo, na dicção, na entoação e não na compreensão do que o aluno lê. O que se constata é que há alguma confusão quanto aos objectivos das diferentes modalidades de leitura. Quando se avalia a leitura, reduz-se essa avaliação quase que exclusivamente à leitura em voz alta que tem como objectivo a apreciação da forma, da pronúncia, da pontuação, da velocidade, da entoação,

do ritmo e da fidelidade ao texto, do tom de voz, da expressividade. Não se fala da avaliação da compreensão leitora que pressupõe a adoção de estratégias de predição e de compreensão de textos.

É o que se pode destacar do discurso do Prof. A:

“Vejo a dicção...o ritmo...a entoação que é muito importante, porque eu tenho notado que muitos alunos têm mesmo dificuldade na leitura...são esses aspectos. Portanto, como é que ele faz a entoação, nos diferentes tipos de frases. Quando há necessidade de fazer pergunta às vezes há uns que eu estou sempre a chamar a atenção porque, eles lêem a frase interrogativa como se fosse uma frase qualquer...como uma frase, por exemplo, declarativa. Então, é nesse aspecto que eu...avalio. Eu pego sempre, na dicção, na pronúncia...na entoação, na [forma] ...como...ele coloca a voz, porque às vezes, lê em tom muito baixo, às vezes lê muito rapidamente. Então eu tento sempre orientá-los, mostrando: não pode ser com muita velocidade, mas também não tem que ser muito devagar e nesse aspecto há, alunos, ainda, que têm muitas dificuldades, na leitura”.

Há, porém, no grupo, entrevistados que declaram que fazem a avaliação não só da leitura em voz alta mas também da compreensão do texto, usando a leitura silenciosa e propondo actividades significativas de interacção professor/ aluno, aluno/ aluno. É o que Beserra (2006, p.55) recomenda ao afirmar que a opção pela compreensão leitora pressupõe “ a adoção da avaliação de carácter formativo [que] implica a promoção de momentos colectivos de aprendizagem, mediante actividades significativas, assim como a observação e o registo sistemático dos entraves e avanços de cada aluno”. Veja-se o que o Prof. B diz que faz nas suas práticas pedagógicas:

“...avalio sempre a leitura. Porque, quando estou a verificar...a fazer o diagnóstico da turma, estou a ver que alunos é que lêem, que alunos é que não lêem. Quando há introdução de uma matéria e os alunos têm que ir...fazer uma pesquisa, os alunos têm que ir ler, logo o professor está a avaliar no dia seguinte a leitura que o aluno fez ou não. Isto aqui, em relação ao estudo. Mas também temos a leitura recreativa, temos a leitura de um texto, onde...os alunos podem fazer o reconto do texto lido, estamos a avaliar a leitura e também a oralidade. E não só, o funcionamento da língua e todos os outros domínios, porque para falar é necessário ter em conta todos esses domínios. Daí que, a leitura como eu disse é a base...Muitas vezes, eu dou, por exemplo, obras, contos para lerem e trazerem para a sala e fazerem o reconto. Já estamos a ver, não só a avaliação da parte da leitura mas também uma outra parte...da língua. [...] (Avalio) a dicção, a entoação, o modo como o aluno coloca a voz, o tom da voz, quando estamos a fazer a leitura em voz alta. Mas também temos a leitura silenciosa. Daí que, na leitura silenciosa, temos que estar bem concentrados. E como avaliar a leitura silenciosa? É, muitas vezes, fazendo perguntas de interpretação, ou não, ou então, tentar fazer referência a uma parte do texto para ver se os alunos leram mesmo o texto, porque muitos têm os olhos no texto mas não estão a ler e não chegam ao fim do texto. Daí que...tentar trazer uma parte, um acontecimento do texto, não do início mas do meio ou do fim, para ver se os alunos leram ou não o texto”.

Os professores C e D dizem que executam actividades que promovem de forma sistemática a aprendizagem, seguindo “com a avaliação do que foi visto, do que ainda não foi visto, do que precisa de reformulação no jeito de ver.” (Beserra, 2006, p.58)

“...primeiro vejo a questão...da fluidez da leitura. Ela tem que ser fluida; ...vejo a questão dos blocos. Não posso entender a ideia [quando] ... a leitura [é] palavra a palavra, senão bloco de ideias, porque é assim que as coisas funcionam. E depois, também, vejo a questão da própria cadência, o ritmo, que é dada pela própria entoação...esse ritmo...tem que vir ao de cima no acto de leitura. Na verdade, isto é a intenção do autor. O aluno tem de representar isso para mim”.

“...vejo por exemplo, vários parâmetros: a articulação, a entoação da voz, a compreensão daquilo que lê...não só...o próprio conhecimento que o aluno traz da sua vivência, aplicado à realidade do texto lido... [de] várias formas”.

### **Finalidades da avaliação**

A propósito dos dados obtidos no questionário sobre as finalidades da avaliação em que a maioria dos professores diz que avalia “para orientar as aprendizagens e melhorá-las”, os professores entrevistados, quando questionados se “acham que a avaliação sumativa serve para orientar as aprendizagens e melhorá-las, alguns são de opinião que não. No entanto há outros que vêem na correcção do teste sumativo uma oportunidade para obter informações sobre as dificuldades do aluno e posteriormente superá-las.

Por exemplo, como se pode ver a seguir os professores A e B e C reconhecem que a avaliação sumativa serve apenas para se “dar uma nota”:

“Não, eu penso que não, porque...a sumativa, como o próprio nome diz, é para...somar e...dar uma nota. Eu penso que não...”

Pelas palavras do Prof. B subentende-se que a avaliação sumativa não tem uma finalidade formativa, mas sim a de ajuizar no fim do trimestre e atribuir um resultado quantitativo, ou seja, uma nota:

“A avaliação sumativa...pela natureza tem a finalidade apenas de...chegar ao fim do trimestre e ter a avaliação, o resultado, o resultado quantitativo e não qualitativo. [...] a avaliação sumativa não serve para orientar esta finalidade, porque se servisse não teríamos tantas dificuldades como temos agora...até porque vê-se...por aquilo que se faz hoje que é, apresentar apenas os números e esses números são reflexos da avaliação sumativa”.

“Não. Para mim não. Não, porque...nós vemos...a avaliação sumativa e como ela é feita ...(risos) mais...no sentido de dar uma nota final [...] Agora...para mim (...) a avaliação é para orientar e melhorar, mas na prática não, nós usamos a avaliação para dar uma nota”.

Todavia, após uma reflexão que conduz a alguma hesitação sobre a real finalidade da avaliação sumativa, os professores constatarem que, quando usam a avaliação sumativa, mesmo em momentos pontuais ela pode ter uma finalidade formativa, como explicam os professores:

“...se bem que quando...eu, por exemplo, entrego os testes, na hora de fazer a correcção eu vou orientando mas...eles não ligam, principalmente, porque nas aulas de correcção de testes, poucos é que prestam atenção, e é só nesse momento. Nem sequer aproveitam essa correcção que têm no caderno para estudar algumas coisas para o próximo teste. E então, eu penso que a avaliação formativa é que...permite fazer isso”.

“...orientar as aprendizagens e melhorá-las. Isto remete-nos não só para a avaliação sumativa mas também para a formativa e a diagnóstica também. Porque...diagnosticando um caso teremos a condição e a necessidade de melhorá-las. A formativa, forma a pessoa...para a aprendizagem, ou melhor, a formativa leva-nos a ajudar os alunos a formarem a sua própria...bagagem e a ter também em conta que o conhecimento é algo que se produz.”

“ Paralelamente, ...(eu estou a referi-me à prática, não o que a gente pensa ou o que nós teorizamos) na prática, nós, depois, ao fim e ao cabo, quando percebemos que o aluno x ou y tem uma nota pequena, dizemos: “Ah, ele desceu ou subiu”. Mas em que é que ele desceu? ... Porque nós quando vemos essa avaliação sumativa final há vários itens, aqui, abordados. E é um percurso, uma construção que foi feita que a gente não percebeu; Não teve tempo para perceber e nem percebeu... é esta a questão. Agora...para mim a avaliação, eu partilho, sim senhor, e compartilho com essa ideia de que...a avaliação é para orientar e melhorar, mas na prática não, nós usamos a avaliação para dar uma nota”.

Esta última reflexão leva-nos a questionar o (des)conhecimento que o professor tem do Sistema de Avaliação do Ensino Secundário, em Cabo Verde (Decreto-Lei n°42/03/ de 20 de Outubro) que no Artigo 10º diz:

1. A avaliação sumativa é a modalidade de avaliação que permite ajuizar o progresso realizado pelos alunos no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir os resultados já recolhidos na avaliação formativa e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.
2. A avaliação sumativa corresponde a um balanço final e consiste na formulação de um juízo global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, capacidades dos alunos no final de um período de ensino aprendizagem, tomando por referência os objectivos relevantes do programa da disciplina, pelo que se realiza em momentos pontuais.

Raros são os professores que usam os indicadores que a avaliação sumativa oferece para reorientarem o ensino-aprendizagem dos alunos. Efectivamente, a avaliação sumativa pode ter função

formativa no decurso do processo de ensino-aprendizagem, pois permite adequar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos. Talvez a questão seja a forma como a correcção dos erros dos alunos é aproveitada para melhorar essa aprendizagem. O Professor A ao dizer que “eles (os alunos) não ligam” poderá não estar a orientar o aluno sobre o que este não sabe e qual o caminho a percorrer para ultrapassar o erro. Ou seja, o professor limita-se a fazer a correcção mas o aluno não a interioriza e não sabe o que fazer para ultrapassar a dificuldade.

A propósito da atitude do professor relativamente aos resultados dos testes, Suassuna (2006, p.112), tecendo considerações acerca de testes sumativos, alerta que “...os testes são instrumentos cujos resultados precisam ser questionados: eles não fornecem, por si, elementos para compreender e/ou superar erros, mas funcionam como indicativos do andamento da aprendizagem”.

Já o Prof. D diz que acredita que a avaliação sumativa pode ter também a finalidade de “orientar as aprendizagens e melhorá-las”, sobretudo no final de uma unidade de ensino:

“...em relação à questão feita, “se acho que a avaliação sumativa serve para orientar esta finalidade”, eu acho que sim. Acho que sim, porque...a partir do resultado da avaliação sumativa, (embora eu considere que o professor não tem que esperar até chegar à avaliação sumativa, deve avaliar o aluno continuamente) ... de acordo com o resultado obtido no teste sumativo, o professor poderá chegar a determinadas conclusões. Poderá ver: o aluno x esteve a cometer erros de tal natureza. Portanto, eu, quando...corrijo os testes...vou registando as dificuldades de cada aluno, vou tentando analisar porque é que o aluno anda a cometer determinados erros e a partir das próximas aulas vou tentar elaborar aulas como forma de melhorar essas dificuldades. Portanto, eu acho que é pertinente. ...acredito que...a avaliação formativa não deve esperar...o resultado da avaliação sumativa. Nós devemos ter em consideração todos esses parâmetros antes que chegue a avaliação sumativa”.

A visão deste professor coaduna com a noção de que a avaliação sumativa não deverá corresponder unicamente a balanços feitos no final da unidade de ensino, do período ou do ciclo. Embora ocorra apenas nestas fases terminais do processo ensino-aprendizagem, é desejável que assuma também características formativas, conforme aconselham Leite & Fernandes (2002, p. 43).

Em relação ao tipo de feedback que é dado aos alunos sobre os seus resultados na avaliação sumativa verifica-se que quase todos os entrevistados dizem que dão feedback aos alunos, no dia da entrega e correcção dos testes sumativos, podendo ser escrito no teste ou dito directamente ao aluno. Por exemplo, o Prof. A afirma que só quando há reclamação, feita pelo aluno é que dá um “feedback inteligente”: “Será que tu entendeste a questão? O que se pedia?” Veja-se como o professor justifica a sua atitude:

“Bem...eu vejo a forma como ele respondeu às perguntas...Mas, temos que ver a maneira, o que é que se pedia antes... Por isso é que eu levo sempre a grelha dos objectivos...para mostrar, porque sempre há alunos que reclamam... nós temos que ver primeiro, “Aqui, será

que tu entendeste a questão? O que é que se pedia?” Portanto, eu faço-lhes entender... o que é que se pede...para poderem dar uma resposta, correctamente. [...] Às vezes eu dou no próprio teste, quando eu corrijo..., ao lado eu ponho [...] por exemplo, se a ideia está incompleta... “faltava acrescentar isto, mais aquilo”. Às vezes, quando a palavra está errada, eu escrevo, eu escrevo mesmo, eu gosto de corrigir mesmo, escrevendo de forma correcta. Enfim, são, nesses aspectos.”

Pelo discurso do professor constata-se que o feedback que é dado no próprio teste é esporádico, pontual, com juízo de valores e portanto, não chega a sê-lo, pois para Hattie & Timperley (2007) há que distinguir claramente feedback de dar instruções, pelo que estes autores o definem como “a informação fornecida por um agente [...] a respeito dos aspectos do desempenho ou compreensão do aprendente.” Segundo Santos (2003) o professor não deve apontar as respostas certas, mas deve dar um feedback de modo a:

- ser claro, para que autonomamente possa ser compreendido pelo aluno;
- apontar pistas de acção futura, de forma que a partir dele o aluno saiba como prosseguir;
- incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta;
- não incluir a correcção do erro, no sentido de dar ao próprio a possibilidade de ser ele mesmo a identificar o erro e a alterá-lo de forma a permitir que aconteça uma aprendizagem mais duradoira ao longo do tempo;
- identificar o que já está bem feito, no sentido não só de dar autoconfiança como igualmente permitir que aquele saber seja conscientemente reconhecido. (p.21)

Portanto, isto significa que não devem ser registados juízos de valor, como por exemplo: “ confuso”, “excelente”, “vago”, “não responde ao pedido.” Antes o feedback deverá ser “ Afirmas que... em que baseias essa informação?”; “A estratégia seguida é adequada. Deves, contudo, procurar utilizar uma linguagem menos confusa”; “Por exemplo, escreves...deverias escrever...”, etc.

O Prof. B relata como é o seu procedimento numa aula de correcção do teste sumativo:

“Em relação a feedback dado aos alunos sobre o resultado da avaliação sumativa, normalmente, depois de corrigir o teste...na sala...fazemos a correcção, mas não a correcção...chegar e passar no quadro: “fizeram isto errado”. Eu dou o teste e...disponibilizo cinco minutos para lerem o teste, de acordo com a grelha de correcção e cotação, porque tiram fotocópia e têm ali. De acordo com a grelha de correcção e cotação vão verificar o que fizeram de errado, e depois, eu tenho também algumas anotações que eu faço em casa, ao longo da correcção e trago para a sala...Faço a correcção na turma para a turma, dos principais erros e também chamo...a atenção pelos erros mas também as pessoas que fizeram um bom [teste] ...”

Pode assim constatar que a correcção é feita no quadro como se todos os alunos da turma tivessem tido as mesmas dificuldades. Todavia, é de realçar a referência que o professor faz àqueles que souberam responder bem aumentando-lhes a autoconfiança.

Já em relação ao Prof. C o feedback depende do que ele considera “erro grave”:

“...dependendo da gravidade...e da...percentagem a nível do grupo, eu procuro é voltar a ver essa questão...de modo a que possa talvez melhorar essa situação que eu percebi. E se a percentagem não for assim tão generalizada, a nível de turma, eu intencionalmente (eu estou a falar da intenção, não na prática,) [sorriso] digo...que eu devo orientar umas coisas específicas para um aluno, mas na prática, nós acabamos por não poder fazer isso”.

Este professor reconhece que na prática não age de forma a dar feedback inteligente, a menos que seja um erro cometido por uma grande percentagem da turma. Aí sim ele “volta à questão”. Se assim não for, poderá eventualmente pensar em orientar um ou outro aluno, mas assume, com alguma ironia, que na prática acaba por não o fazer.

Um outro professor do grupo entrevistado usa a já tradicional aula de correcção de testes sumativos para, a partir dos resultados, ver as dificuldades de forma colectiva e corrigi-las:

“.... eu costumo...elaborar as minhas aulas a partir do resultado do teste. Vejo, por exemplo, dificuldades...de uma forma colectiva, mas, por vezes, isso exige uma atenção especial dada a cada aluno. Por exemplo, se um aluno x...não conseguiu alcançar os objectivos pretendidos, independentemente de...todos os outros alunos...há a necessidade de trabalhar...de uma forma específica...“olha, tu andas...a cometer erros dessa natureza,” saber a razão...Mas é sempre bom deixar o aluno ter a consciência dos erros cometidos”.

Este professor não deixa de lado o trabalho específico dirigido ao aluno com dificuldades, e sobretudo, procura compreender a razão do erro para poder ajudar o aluno a construir a aprendizagem. Entretanto, pode-se dizer que estes professores, na avaliação sumativa, tradicionalmente a mais usada, utilizam o feedback raramente, quando o ensino-aprendizagem está a decorrer.

Quando instados a indicar exemplos de feedback que são dados na oralidade verifica-se que há uma preocupação essencialmente com a correcção, no momento, de erros cometidos pelo aluno e que são de natureza prosódica e de elocução. Para os professores A e C o feedback é dado sobretudo em actividades de leitura oral:

“...para a oralidade...depende da actividade que se faz. Por exemplo, quando o aluno está a fazer leitura...quando ele lê de uma forma errada...eu interrompo e digo: “...não é assim. Nós temos que pronunciar de uma forma correcta”. Então, eu mando...repetir a palavra outra vez; quando...o aluno está a expressar, quando ele participa...eu aproveito...a parte, onde está errada, eu vou chamando os outros alunos...para que a turma possa opinar acerca do que o aluno disse”...

“Leitura...ler mais...comunicar mais com os colegas. Tendo em conta a nossa realidade, eu procuro sempre dizer aos alunos...para utilizarem a língua [portuguesa] ...porque a oralidade

só passa por isso...A língua se não for utilizada ela não entra, mesmo que nós saibamos teorizá-la, mas quando nós precisamos dela ela não vem. Portanto, o feedback que eu procuro dar [é] ... fazer com que eles utilizem a língua, tendo em conta essa preocupação. E a gente chama essa atenção. Infelizmente nem sempre nós conseguimos”.

Os Professores A e C avaliam a oralidade centrando a sua atenção nos aspectos prosódicos e de elocução: rápida, lenta, atropelando as palavras, soletrando, etc. e com base na leitura em voz alta. O feedback é mais de voltado para a repetição da palavra na forma “correcta”, como deve ser pronunciada, embora o Professor C considere também a possibilidade de o aluno usar a língua portuguesa noutras situações comunicativas para ultrapassarem as dificuldades.

Quanto ao professor B, ele tem a noção que deve levar em conta, na avaliação da oralidade, outras formas de dar feedback, contemplando não apenas a leitura em voz alta, mas outras situações de comunicação oral planeadas, como por exemplo, o debate.

“...para a oralidade...podemos pegar no debate...após o debate, podemos...ver...o que devíamos fazer; como deveríamos fazer; ...para o debate há critérios que devemos seguir para...tomar palavra, para pedir palavra, agradecer...então, tudo isso disciplina o aluno na oralidade... a oralidade...tem critérios específicos”.

O Prof. D diz que o feedback que dá para o domínio da oralidade nunca é no momento. Este professor preocupa-se com as recomendações da didáctica mas não demonstra certeza na adopção da prática de dar feedback com base em registo das dificuldades que devem ser colmatadas. Confirma que na prática há a tendência de corrigir automaticamente, isto é na perspectiva tradicional.

“Acho que há uma tendência para ser automática, no momento em que acontece, mas a própria didáctica diz que talvez não seja a forma mais adequada. Acho que devemos registar...o que é necessário verificar e trabalhar no momento adequado. Portanto, não considero que feedback deva ser sempre de uma forma directa”.

O feedback dado para a escrita segue a mesma perspectiva, dos domínios antes referidos - a correcção do erro - não permitindo que o aluno aperfeiçoe e repense o seu trabalho. O comentário do professor A não é dirigido ao aluno que errou mas sim quem vai corrigir é um outro que se limita a escrever a palavra correcta. Não há um trabalho de compreensão do erro. Mas há uma atitude positiva em relação ao desejo de que o trabalho de correcção possa continuar em trabalhos de escrita no futuro. Vejamos a forma como o Prof. A dá feedback aos alunos, quando se trata de trabalhos de produção escrita.

“Para a escrita...eu escrevo no quadro, ou peço ao aluno para escrever. Por exemplo, se o aluno escreveu uma palavra errada... eu pergunto à turma: “A palavra está mal [ou] ...bem escrita?” Então...há uns que dizem sim, porque continuam com as dificuldades, há outros que



dizem não. E então peço para que um outro aluno vá escrever no quadro. Aí fica...também...há trabalhos que eles fazem individualmente...podem elaborar pequenos textos ou redacções...peço alguns para lerem mas depois...selecciono um e ponho no quadro. Mas às vezes eu mando mesmo um aluno passar no quadro, com todos os erros...e a partir daí nós vamos corrigindo, conjuntamente, e vamos anotando onde é que estão as falhas...para podermos melhorar, da próxima vez”.

Quanto ao Prof. B, ele dá o feedback “pegando” no trabalho escrito dos alunos para comparar a estrutura sintáctica da língua cabo-verdiana com a da língua portuguesa. Assim os alunos compreendem que são línguas diferentes, cada uma com sua estrutura própria. Para este professor dar feedback para a escrita é:

“...pegar...naquilo que os meninos fizeram e tentar trabalhar a construção...das frases, porque muitas vezes a grande dificuldade...é o uso de estruturas da língua cabo-verdiana em vez do uso da estrutura da língua portuguesa. Então [é] tentar demonstrar: as duas línguas são diferentes. Uma utilizamos na oralidade e a outra utilizamos na escrita, e a escrita segue uma norma e seguindo uma norma a língua portuguesa tem uma norma própria...”

O professor C tem uma acção ligeiramente diferente ao dar feedbacks que são comentários críticos, o que desperta no aluno a necessidade de compreender as suas dificuldades.

“...produzir textos...comentar ideias, criticar...dependendo do nível. Já no 3º Ciclo, eu peço...que eles comentem, porque comentar já leva um sentido crítico, uma visão da pessoa...uma compreensão...sobre o assunto. [...] eu dou sempre, mesmo...nos testes sumativos, quando os corrijo.[...] quando o aluno cria-me um vazio, numa continuidade lógica de ideia, eu chamo a atenção, puxo uma linha lá para cima, digo: “o que é que querias dizer com isto? Porquê que isto não continuou?” Eu apresento várias hipóteses, de acordo [com] a ideia que eu pude entender dele...E, muitas vezes, quando cometem determinados erros que não deveriam cometer eu chamo a atenção imediatamente: “vai consultar...”. Portanto, são feedbacks que dou, relativamente à escrita para poder tentar melhorar.

A posição do Prof. D não foge à visão tradicional de registar os erros e trabalhá-los de forma isolada.

“Também acho que para a escrita é mais ou menos a mesma coisa: é registar os tipos de erros cometidos (quer dizer, tenho falado sempre de erro, mas poderá não ser erro também), registar os tipos de erros cometidos e fazer um trabalho específico para melhorar o que é necessário a nível da escrita.”

Sobre as diferenças entre o feedback da avaliação sumativa e formativa verifica-se alguma dissonância pois o que os professores consideram ser feedback acaba por ser apenas juízos de valor e respectiva correcção do erro. Por outro lado não distinguem o feedback da avaliação sumativa do da formativa.

Para os Professores A e C o feedback dado na avaliação formativa, que em princípio é ao longo do processo de ensino aprendizagem e por isso mesmo qualitativo, é o mesmo feedback que é dado numa avaliação sumativa, isto é, é indiferente se se trata de uma avaliação sumativa ou formativa. Podemos constatar esta posição, nas respostas dos professores:

“...eu acho que não [...] eu penso que isso pode servir para os dois, os dois”.

“Não...eu acho que não. Porque...o feedback que nós damos e que eu pessoalmente dou, é muito direccionado...num determinado caso, numa determinada situação que eu devo chamar a atenção ao aluno, fazer com que ela reveja ou o seu conceito, ou que ele reveja alguma aprendizagem já tida, para evitar que estas coisas ocorram. Portanto, tanto numa situação como outra para mim é a mesma coisa”.

Os professores B e D demonstram que nas suas práticas o feedback tem sempre a função de servir a avaliação formativa mesmo, quando dado no fim de uma avaliação sumativa.

“Não e sim. Não, porquê? Porque tratando-se de um teste...o resultado é quantitativo, mas o feedback que o professor irá...transmitir aos meninos, não é um feedback quantitativo, mas sim qualitativo, a qualidade dos testes e...tentar demonstrar e ...trabalhar com eles a forma de melhorar o trabalho”.

“Acho que são situações diferentes mas em termos de essência, as coisas se calhar acabarão por ser as mesmas. É que perante uma situação formativa e uma situação sumativa, nós estaremos em realidades diferentes. Porque na avaliação formativa estarei numa situação do dia-a-dia da aula. Eu, por exemplo, posso ver a necessidade de parar...um conteúdo que tinha planificado e não trabalhar o conteúdo no dia, para debruçar sobre aspecto que eu vi que é necessário melhorar. Portanto, na avaliação formativa, eu acho que terei a possibilidade de...inventar exercícios...de fazer muita coisa que na avaliação sumativa não terei... Porque, mesmo fazendo a avaliação formativa, os registos...das dificuldades só serão feitas numa forma posterior, no momento da correcção dos testes. E, portanto, o que poderá haver é um trabalho posterior com finalidade de recuperação, mas que nem sempre, no dia-a-dia, sabemos que não teremos tempo suficiente para vir voltar ao conteúdo e trabalhar de uma forma mais vagarosa, porque teremos outros conteúdos...a adiantar”.

Pode-se assim constatar que na avaliação formativa o feedback é uma preocupação metodológica constante e essencial porque o objectivo é que os alunos construam conhecimento e se desenvolvam, sentindo-se mais à-vontade para se envolverem na aprendizagem. Estas orientações “supostamente os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades”. (Fernandes, 2006, p.28)

### **Avaliação do normativo em vigor em Cabo Verde**

Quando confrontados com a opinião de que a maioria dos professores avalia o normativo de avaliação em vigor no ensino secundário, no que diz respeito à classificação trimestral, como médio ou ruim, verificamos que há uma tendência para os professores concordarem com essa opinião. Também eles avaliam negativamente o normativo em vigor no ensino secundário. Dos entrevistados todos são unânimes em afirmar que a norma plasmada no sistema de avaliação do ensino secundário, no que respeita a avaliação final de cada trimestre, não responde às perspectivas de uma avaliação essencialmente formativa dado ao valor que se dá aos instrumentos de avaliação, testes sumativos, em relação a outros elementos de avaliação.

Dá a dificuldade dos professores em conseguirem ultrapassar a limitação que é a de se atribuir um peso percentual de 80% aos testes sumativos, com todos os efeitos negativos que daí advêm. Assim sendo, o Prof. A revela a sua dificuldade em avaliar segundo o normativo em vigor e sugere a mudança da percentagem atribuída aos TS e aos OEA.

“...eu não sei se se consegue ultrapassar, porque é muito complicado. Eu...vejo que, às vezes, os alunos ficam prejudicados, porque mesmo que a gente queira dar...uma boa nota...nos outros elementos o peso da avaliação sumativa acaba sempre por...se sobrepor ...à avaliação contínua. Então, eu acho muito difícil ultrapassar...Por isso é que...eu acho que o que se deveria fazer era mesmo mudar essa percentagem.”

O professor B nem sequer vislumbra uma forma de ultrapassar a situação uma vez que considera que sendo um normativo e que depende da política educativa não pode ser outra a atitude do professor senão cumprir a lei.

“Será que podemos ultrapassar? Porque sendo uma lei, o professor tem que cumprir a lei, não? [...]. O professor não tem autonomia para mudar isso.”

Para os Prof. C e D, mesmo sabendo que é uma norma que deve ser cumprida eles têm consciência da necessidade de que ela deve ser melhorada, dando-se mais importância às informações recolhidas ao longo da avaliação formativa.

“Eu...não estou a ver como, não estou a ver como. Porque...isto entra numa questão de normas...por mais que a gente queira, a gente não consegue ultrapassar...nós achamos que...[é] uma coisa que deve ser melhorada. Deve ser melhorada porque, veja...nós [damos] muita importância à avaliação escrita, quando o processo de aprendizagem, varia de indivíduo para indivíduo...Um indivíduo que tem dificuldades...não consegue expressar-se...não conseguimos compensá-lo. Então...é um sentimento de há muito, de que isto não está bem. E que as coisas devem ser melhoradas. Melhoradas é, valorizar, na verdade, outros elementos de avaliação, que é muitas vezes, quando nós mandamos fazer um trabalho [em que há] uma criatividade extrema, uma coisa às vezes rica e que nós não conseguimos ver...no teste sumativo. Entretanto, nós não temos como”.

“...eu não concordo muito com esse sistema de avaliação. Também não tenho uma ideia bem, bem construída sobre esse aspecto. Mas o que eu sei é que no meu ponto de vista, se eu pudesse, eu baixaria a percentagem para o teste sumativo. Baixaria e talvez daria um pouco mais de importância à questão da avaliação formativa”.

Ao pedir que sugerissem alternativas ao proposto no decreto-lei, relativamente à avaliação classificativa trimestral, há uma disparidade de propostas e nenhuma delas é efectivamente argumentada. O Prof. A e C propõem um equilíbrio entre a percentagem de OEA e TS.

“Eu acho que ficaria melhor...se fosse 50%, cada um, porque...a sumativa avalia mais a parte, se calhar...escrita e...o domínio dos conteúdos...Por isso, achava que pelo menos 50% de um e 50% do outro.

“Eu penso que [se deveria] atribuir uma percentagem superior a outros elementos de avaliação, de modo a que ele seja um factor também equilibrador...eu faria uma divisão igual...ou seja, automaticamente, essa percentagem representaria a importância que se dá a OEA”.

O Prof. B nem sequer apresenta uma proposta, talvez devido à sua desilusão em relação ao efeito das propostas que são feitas aos agentes decisores e que não são tidas em conta. Por isso sugere que os professores devem limitar-se a seguir cegamente a norma, “De utilizar a forma...a lei em vigor”.

O Prof. D, embora não sugira uma percentagem exacta, considera que o valor atribuído aos testes na fórmula em vigor, deverá ser reduzido à condição de mais um elemento de avaliação.

“O que tenho assim em vista é que...acho que se dá muita importância ao teste sumativo, quando para mim não é o mais importante. É mais um elemento de avaliação”.

### **As práticas de regulação das aprendizagens**

Quanto à opinião dos professores entrevistados a respeito da questão: “A grande maioria dos professores diz que avalia durante o processo de ensino-aprendizagem. Que instrumentos usa? / Que práticas tem?”, os professores entrevistados efectivamente dizem que usam um conjunto variado de instrumentos desde fichas, actividades de pesquisa a exercícos e trabalhos de grupo, mas pelos testemunhos constata-se que na realidade preenchem, com mais (+) ou (-) as grelhas de registo da participação dos alunos em actividades e tarefas como o TPC, a leitura oral, os trabalhos de grupos, trabalho individual entre outras.

“Bom como eu já disse...as fichas...para estar sempre a orientar os alunos na aprendizagem...a participação dos alunos...eu mando fazer as pesquisas, há alunos que fazem...eu conto sempre com essas contribuições...os trabalhos de casa, os exercícios que fazemos nas aulas...os trabalhos de grupo... (prefiro que os alunos façam nas aulas) ...para poder avaliar o desempenho de cada um...E então, tudo isso, eu levo em conta...na avaliação...eu acho que isso é que se deve fazer ao longo de todas as aulas que...quando se chega ao final do trimestre já se tem uma ideia do que é que o aluno fez”.

Tanto o Prof. B como o C baseiam-se na observação do desempenho dos alunos:

“Eu observo, muitas vezes. Porque é o que eu digo...tenho a caderneta do professor, mas isso leva-nos principalmente...à avaliação sumativa, à quantidade. Mas observando o aluno, a atitude do aluno, o comportamento, e muitas vezes a observação dá-nos resultados que a caderneta não nos dá... Observar e tentar chegar sempre e ajudá-lo...a ultrapassar os seus problemas”.

Mas é de se realçar a coragem e a sinceridade do professor C que diz que o registo, grande parte das vezes é feito com “observações de memória”.

“Sobretudo a observação. Sobretudo. Porque nós acompanhamos o aluno e nós registamos o crescimento ou o decrescimento e esse crescimento ou decrescimento faz com que nos preocupemos mais com este ou com aquele. Portanto, [uso] ...fichas de observação e memórias de observação, também. Sobretudo memórias, porque tendo em conta o universo da turma. [Registo essas memórias] ...sempre que possível...no plano de aula do dia, que é o material mais próximo que eu tenho e mais oportuno e...no fim, vou recolher essas informações para poder... [avaliar]. Anoto mais, ou menos, ou é preciso isto, é preciso aquilo, ou fraco...é preciso trabalhar mais na...pontuação, ou na dicção, ou coisa e tal...anoto esses aspectos ...mas grande parte é registado...por esse registo que fazemos na nossa mente, pelo que julgamos conhecer do aluno.”

Em nenhum momento os professores entrevistados se referem a recurso alternativos de avaliação, nomeadamente, relatórios, portefolios, fichas de auto-avaliação e diários. Igualmente não chegam a referir-se à interpretação desses dados e seu registo formal para a classificação final do aluno.

## Considerações Finais

Quando propusemos fazer este estudo, tínhamos como objectivo conhecer as práticas de avaliação privilegiadas no ensino do Português, numa escola secundária de Cabo Verde, procurando também saber com mais detalhe, algumas das razões para os professores utilizarem tais práticas.

Para alcançar este objectivo, elegemos um grupo de professores de Português, em exercício numa escola secundária da cidade da Praia, ilha de Santiago, Cabo Verde, a quem se aplicou um questionário numa primeira fase do estudo. Posteriormente, entrevistámos 4 professores da mesma escola com vista ao aprofundamento de alguns aspectos já abordados no inquérito por questionário e que necessitavam de melhor explicitação, servindo para complementar estes dados.

A relevância e a razão deste estudo prendem-se com situações de avaliação que vivenciamos no nosso quotidiano escolar em que, geralmente, se privilegia a avaliação classificativa e se subvaloriza a avaliação formativa. Isto é, pretendia-se discutir se as práticas de avaliação de ensino-aprendizagem da língua portuguesa eram marcadas essencialmente pela modalidade sumativa ou formativa.

Os resultados obtidos neste estudo levam-nos a concluir que os professores enfrentam, constantemente, desafios nas suas práticas de avaliação, na sala de aula, ao avaliar as aprendizagens dos alunos. Esses desafios prendem-se com factores de ordem variada desde um Sistema de Avaliação que “amarra” o professor à avaliação classificativa, passando por práticas de avaliação que ainda oscilam entre perspectivas mais tradicionais e mais recentes.

Ora, o nosso estudo vem efectivamente confirmar essa necessidade de transformação profunda a nível não só do Sistema de Avaliação, mas também da motivação dos professores em autoformarem-se, acompanhando as tendências modernas de avaliação, concretizando-as na prática, pois verifica-se, pelos discursos dos professores inquiridos, que há um afastamento entre a teoria da avaliação formativa e a prática dos professores.

Ainda a avaliação é tida como um apêndice do ensino-aprendizagem que é feita em momentos pontuais, como já diz Méndez (2002, p.18): “Avaliar somente no fim, seja por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para assegurar a aprendizagem contínua e oportuna”. O tratamento distinto do ensino e da aprendizagem conduz a uma separação de ambos da avaliação. A análise do discurso dos professores respondentes deixou antever essa necessidade de mudança de paradigma de avaliação sobretudo em relação ao modo de fazer diferente, que seja mais consentâneo com uma visão formativa da avaliação, conforme salienta Fernandes (2006). Para tal torna-se necessário que:

1. Os professores redimensionem a sua forma de ensino-aprendizagem e avaliação da LP, posicionando-se a favor de práticas em que a preocupação seja centrada na aprendizagem, levando o aluno a construir o seu próprio conhecimento e a auto-avaliar-se.

Para além do ensino e avaliação dos diferentes domínios da LP o professor está na maior parte das vezes preocupado com a gestão do programa de forma a cumpri-lo no tempo determinado. Isto faz com que ele, na busca da simplificação do seu trabalho de gerir um programa, por vezes ambicioso, o abandone e se apegue a uma planificação que periga por levá-lo, naturalmente, a ensinar e avaliar da forma como aprendeu. Mas como sugere Castro (2000, p.206) numa situação semelhante, em relação à realidade portuguesa a proposta deverá ser: “o desenvolvimento de um programa que possa, em simultâneo e integradamente, promover a competência comunicativa, assegurar condições de desenvolvimento pessoal, moral ou estético e ser o factor de mudança social.” Esse ensino-aprendizagem da LP e consequente avaliação exige profissionais “conscientes, trabalhadores e disciplinados” (Duarte, 1998, p.227).

2. Os professores mudem a perspectiva que têm da avaliação e fundamentem a sua prática em avaliações orientadas para uma avaliação formativa, como alternativa a práticas excludentes da avaliação.

A tendência verificada no estudo feito é a de que, nas suas práticas avaliativas os professores reproduzam a forma como foram avaliados enquanto estudantes tendo alguma dificuldade em fazer com que a avaliação seja parte do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação formativa concebida como parte do processo de ensinar e aprender, ainda é uma prática pouco aplicada nas nossas escolas e entre os nossos docentes.

Luckesi (2002, p.84), servindo-se do arcabouço teórico sobre a questão das representações sociais refere que “são vários os aspectos em que professores e professoras repetem modelos inconscientes de agir na prática da avaliação da aprendizagem escolar”. Há hábitos que passaram para o nosso inconsciente e actuamos automaticamente, tomando avaliar por examinar, sendo conceitos diferentes. Avaliar é “diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem selectiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”, como sintetiza Luckesi (op.cit., p.84). Examinar não tem em vista a construção do melhor resultado possível, está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação.

Na verdade, no estudo feito, verifica-se que as práticas nem sempre são congruentes com perspectivas mais recentes de ensinar e aprender uma língua nem com os programas em vigor, pois nos processos de operacionalização, há dificuldades que não são resolvidas devido, essencialmente, a

uma certa resistência dos professores em segui-los e ao facto de se apegarem à listagem de alguns objectivos e conteúdos retirados de forma desarticulada desses programas. Esta constatação vem confirmar o que Fernandes (2004) releva, citando um estudo de Hoffmann:

“a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus “casos” expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de carácter classificatório e fundamentalmente sentencioso.” (p.99)

Portanto é necessária uma aprendizagem efectiva de práticas de avaliação formativa por parte dos professores não com cursos teóricos de formação mas sim com acções de acompanhamento por pares reconhecidos no seio do seu próprio grupo e que possam ajudar a programar e executar estratégias de avaliação mais formativas, pois como diz Beserra (2006, p.59): “ Avaliação é também ensino e, se o ensino é diário, a avaliação não pode ser eventual. Se admitirmos que a avaliação não deva estar ao serviço da classificação, mas da aprendizagem, precisamos também utilizá-la...diária e continuamente”.

O Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde, através de políticas educativas deve estimular a formação de professores nas áreas de currículo e avaliação, quer através da formação inicial quer através de programas de pós-graduação, para que os professores possam ter práticas como a da auto-avaliação, co-avaliação e o uso de outros recursos alternativos de avaliação nomeadamente, o relatório, o portfolio e o diário, dando assim mais importância às informações recolhidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, fazer com que o professor se sinta motivado a “aprender” cada vez mais para melhor ensinar e avaliar.

O que se verifica é que o professor por vezes inova na metodologia de ensino da LP, mas continua a avaliar de forma mecânica, através de exercícios e testes sumativos descontextualizados e “engessados”. Em alguns contextos a avaliação ainda é muito incoerente com os objectivos e formas adoptados na sala de aula. (Afonso, 2002).

Com base numa perspectiva mais formativa da avaliação e ante uma sociedade em constantes mudanças, cada vez mais global, torna-se então necessária uma formação continuada do professor, actualizando-se sobre as novas tendências não só de ensino-aprendizagem das línguas (materna, segunda e estrangeira), mas também sobre as novas tendências da avaliação, aceitando constantemente o desafio de questionar sobre as suas práticas, discutindo-as e comparando-as com as dos colegas. Só assim poderemos atenuar a discrepância, que existe na maior parte das vezes entre o ensino-aprendizagem e a avaliação, ou seja, entre a teoria e a prática.



Os professores devem auto-investir na sua formação para mudarem a sua prática avaliativa. Como recomenda Luckesi (2002, p. 85) o professor deve criar “um novo padrão de conduta, consciente – o padrão da avaliação, em que ele deixe de tomar a nota como sinónimo da avaliação, na prática escolar quotidiana” (avaliação é diagnóstico que pode ser registado em forma de nota, mas nota não é avaliação) e passar a ver a avaliação como “um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem, para obter-se o melhor resultado possível”.

Todavia, esse esforço deve ser estimulado e valorizado pelos serviços centrais do Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde. Mas somos de opinião que a motivação maior deverá vir sempre no sentido de dentro para fora, isto é, terá de ser o professor a querer mudar as suas práticas quotidianas, na sala de aula. Cabe, no entanto, aos decisores políticos colher os subsídios, junto aos professores e alunos, pais e encarregados de educação, gestores das escolas, etc., ouvindo-os e fazendo-os participantes da mudança que se quer, promovendo, assim, o aperfeiçoamento das condições de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, nas escolas, consentâneas com um paradigma mais formativo.

Por outro lado é também necessário que nesta modalidade formativa da avaliação, que não pode estar desarticulada do ensino-aprendizagem, se avalie efectivamente o que é ensinado. No dizer de Méndez (2002, p.18) “A avaliação faz parte de um continuum e, como tal, deve ser processual, continua, integrada no currículo, e com ela a aprendizagem”.

Uma boa forma será dar formação aos coordenadores da área disciplinar ou outros líderes dentro dos grupos disciplinares no sentido de melhor acompanharem, em trabalho colaborativo, a acção dos professores ajudando-os a mudarem a representação que têm da avaliação, de modo a praticar uma avaliação verdadeiramente democrática, o que implica uma mudança nas práticas de avaliação a fim de que não sejam necessários “desabafos” como os de um colega, numa reunião de avaliação final, de uma turma do 12º Ano: “Esta avaliação não deixa margem de manobra ao professor para a avaliação final”.

### **Limitações e Potencialidades do estudo**

Como qualquer outro trabalho de pesquisa empírica, certamente existem lacunas, neste que apresentamos, mas cremos que continuando nesta linha de investigação elas poderão ser discutidas e reformuladas.

Silverman (2000) e Yin (2009) apresentam como limites de estudos de casos, metodologia também seguida neste trabalho:

- a subjectividade;

- a questão da consistência na atribuição de determinada situação a uma certa categoria, por mais do que um observador, ou até mesmo pelo mesmo observador em alturas diferentes;

- a oferta aos leitores apenas de um extracto da informação breve e persuasivo; os relatórios de pesquisa parecem muitas vezes relatar exemplos de fenómenos aparentes, sem tentar analisar dados menos claros ou até mesmo contraditórios; os investigadores podem deixar que tendências equívocas e uma perspectiva tendenciosa interfiram com os resultados e com as conclusões. Todas ou várias destas limitações estarão certamente neste trabalho de pesquisa, mas sentimo-nos gratificados por saber que contribuimos para a descrição das práticas e interpretação de dados recolhidos através das práticas de avaliação de um grupo de professores de uma escola secundária de Cabo Verde.

Com este trabalho conseguimos apontar pistas que permitirão um debate mais alargado sobre as práticas de avaliação da língua portuguesa não só para o grupo de professores de LP da ES, objecto do nosso estudo empírico, mas dos que aceitaram o desafio de ensinar e consequentemente de avaliar a LP em Cabo Verde, numa visão formativa.

Crendo que esta é a via para actuarmos e intervirmos de modo inteligente como forma de orientar o aluno e proclamar aprendizagens que sejam significativas da LP, assim, propomos o estudo de outros casos, em outras escolas secundárias do país, seguindo aliás o que Silverman (2000) aconselha, analisar os resultados obtidos no estudo de caso, comparando-os em mais de um caso.

Por outro lado, sabendo da necessidade de se mudar as práticas de ensino-aprendizagem e avaliação da LP, o presente trabalho pretende ser um contributo para que seja feito um esforço contínuo de mudança de paradigma de avaliação tendencialmente tradicional para um paradigma formativo, ou seja, formas de avaliação alternativas, porque o grande problema é como fazer, isto é, a prática. Há grande dificuldade em pôr em acção o que se sabe a respeito de como desenvolver o ensino-aprendizagem da LP, pois como diz Perrenoud (1999, p.68) “ Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta directamente a acção pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didáctica e da inovação.”

Podemos concluir também neste trabalho que os professores inquiridos avaliam o Sistema de Avaliação do Ensino Secundário vigente em Cabo Verde, de Médio a Ruim, pelo que recomendamos que seja revisto de modo a assegurar a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino. Como refere Méndez (2002, p. 61) é bom que se questione: “O sistema de avaliação vigente assegura a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino? Assegura também uma avaliação justa, além de objectiva, dos alunos?”

Como deve ser feita essa mudança? As palavras elucidativas e animadoras de uma professora experiente nestas andanças, incentivam-nos a caminhar rumo a práticas de avaliação mais formativas. Ela remata dizendo, “Quanto às mudanças na escola, sem dúvida, isso leva tempo e acontece muito aos poucos. Sempre acho que o melhor de tudo, são as pequenas mudanças e o exemplo de que elas podem dar certo. Assim, aos poucos, vamos transformando nossas próprias práticas e conseguindo aliados. É preciso lidar com o que foi historicamente construído, com a nossa própria história de aprendizagem e a história dos outros, que afinal de contas são histórias de sucesso (mesmo que com muitas dificuldades). Aos poucos, tentamos algo aqui e ali e começamos a ver que outros caminhos também são possíveis. (...) O mais legal de tudo isso é saber que estamos atentos, reflectindo e buscando construir melhores oportunidades para a aprendizagem”.

## Referências Bibliográficas:

- AFONSO, A. J. (2000a). Escola pública, comunidade e avaliação – Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In T. Esteban (org.), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2ª edição. Coleção O sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- AFONSO, A. J. (2000b). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação – Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo. Cortez Editora.
- AFONSO, M<sup>a</sup>. (2002). *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições.
- ALDEIA, H. C. B. (2005). *A Promoção de Competências do Domínio do Oral no Terceiro Ciclo do Ensino Básico - Uma Análise de Manuais Escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa. Texto Editora.
- ANÇÃ, M<sup>a</sup>. H. (1997). Português na Nha Kurason. *Intercompreensão – Revista de Didáctica de Línguas*. Número 6. Setembro 1997, pp.125-138.
- BAGNO, M. (2009). *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. S. Paulo: Edições Loyola.
- BESERRA, N. da S. (2006). Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. Capítulo 3. In B. Marcushi & L. Suassuna (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- CARDOSO, S. (2010). Da Avaliação Classificatória à Avaliação Dialógica. In AA.VV. *Avaliação e Curriculum: Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE- Europe 2010*. Universidade do Minho, 14-16 de Janeiro de 2010. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd)

- CASTRO, R.V. de (2000). Para uma (Re)conceptualização da Educação Linguística – Objectivos, Conteúdos, Pedagogia(s), Avaliação. - *Revista Portuguesa de Humanidades*. Volume 4 – 1/2 – 2000, pp. 191-208.
- CASTRO, R. V. de & SOUSA, M<sup>a</sup>. L. (1992). Novos Programas de Português - Entre a ruptura e a continuidade. *O Professor*, nº. 24, Jan. - Fev., (3<sup>a</sup> Série).
- CASTRO, R. V. & SOUSA, M.<sup>a</sup> L. D. (1993). Os novos programas de Português - Algumas notas. *In* L. Barbeiro, E. Fonseca, C. Nobre & I. Machado (eds.), *Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: E.S.E.L. – I.P.L., pp. 185-200.
- DOLZ, J., & SCHNEUWLY B. (2010). Géneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona) – 2. *In*: B. Scheneuwly, J. Dolz e colaboradores (org.) *Géneros Oraís e Escritos na Escola*. (2010). Tradução e organização de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Mercado de Letras - Edições e Livraria Lda. 2<sup>a</sup> edição.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY B. (2010). Sequências Didácticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento – 4. *In* B. Scheneuwly, J. Dolz e colaboradores (org.). *Géneros Oraís e Escritos na Escola*. (2010). Tradução e organização de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Mercado de Letras - Edições e Livraria Lda. 2<sup>a</sup> edição.
- DUARTE, D. A. (1998) *Bilinguismo ou Diglossia?* Spleen - Edições. Gráfica do Mindelo. Cabo Verde.
- ESTEBAN, M<sup>a</sup>. T. (2000). A avaliação no quotidiano escolar, 7. *In* M<sup>a</sup>. T. Esteban (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2<sup>a</sup> Edição. Colecção: O sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A editora, pp. 7-28
- ESTEBAN, M<sup>a</sup>. T. (2003). A avaliação no quotidiano escolar. *In* M<sup>a</sup> T. Esteban (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro. DP&A.

- ESTEVEES, M. (2006). Análise de Conteúdo. Cap. V. In *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. J. A. Lima e J. A. Pacheco (Org.) Porto Editora. Colecção Panorama - 6, pp.105-126.
- FERNANDES, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. - *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol.19. Número 002. Universidade do Minho. Braga. Portugal, pp. 21-50.
- FERNANDES, C. de O. (2004) 7. Avaliação Escolar: Diálogo com Professores. In F.S. Janssen, J. Hoffmann, M<sup>a</sup> T. Esteban (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Editora Mediação. 2<sup>a</sup> Edição. Porto Alegre. 2004, pp. 93-100.
- FERREIRA, O. (2007). Para quando a oralidade do português nos jardins/escolas de Infância? - *Jornal "Expresso das Ilhas"*. Praia, 21/03/2007, Cabo Verde, p.8.
- GERALDI, J. W. (2008). Mediações Pedagógicas no Processo de Produção de Textos - *Ciclos em Revista*. Vol. 3. Rio de Janeiro. Wak Editora. 2008, pp.46-65.
- GOMES, M<sup>a</sup>. A.C. F. A (2008). *Papia, Lê y Skrebe na Skóla Kauberdianu - A Emergência de Práticas Identitárias*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta. Lisboa.
- GREENWOOD, Ernest (1965). Métodos de investigação empírica em Sociologia. *Análise Social* III (11), pp. 313-345. (Texto fotocopiado).
- HADJI, C. (1994). *A avaliação - Regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. University of Auckland. *Review of Educational Research*. March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81 – 112. DOI: 10.3102/003465430298487
- KLEIMAN, A. (1996) *Oficina de Leitura – Teoria e Prática*. Campinas. SP: Pontes Editores.

- LEAL, T. F. (2004). 1.Intencionalidades da Avaliação na Língua Portuguesa. In J. F. Silva et al. (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do curriculum* (2004). Editora Mediação. 2ª ed.
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos, novas práticas*. Colecção: Guias Práticos. Edições ASA.
- LOCH, J. M. P. (2000). Avaliação na escola cidadã. In Mª. T. Esteban (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2ª edição. Colecção: O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A editora, p. 129.
- LOPES, A. M. (2003). *A Aula de Português: Reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita*. Edições Calabedotche. S. Vicente. Cabo Verde.
- LUCKESI, C. (2002). Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *EccoS - revista científica*, Dezembro, año/vol. 4, número 002. Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo. Brasil, pp.79-88.
- MARCUSCHI, E. (2004). Avaliação da Língua Materna - *Revista de Letras* – nº26 - Vol. ½ - Jan./Dez. 2004; pp. 44-49.
- MARCUSCHI, B. (2006). O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. Capítulo 4. In B. Marcuschi & L. Suassuna (org.) *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MARTINS, G. de A. (2006). *Estudo de Caso – Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo. Editora ATLAS S.A.
- MATOS, A. LOPES, A. M. (1994). *Programa de Língua Portuguesa – Tronco Comum - 7º e 8º Anos*. Ministério da Educação e Desporto (MED). República de Cabo Verde.

- MEES. (2007). *Bases para a Criação de um Sistema de Avaliação das Aprendizagens (SAA)*. Relatório da Unidade de Avaliação das Aprendizagens (UAA). Abril de 2007. Praia. Cabo Verde.
- MELO, C. T. V de & CAVALCANTE, M. B. (2006). Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. Capítulo 5. In B. Marcuschi & L. Suassuna (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. (2006) Belo Horizonte: Autêntica.
- MÉNDEZ, J. M. A. (2002). Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir. Coleção Cadernos do CRIAP. ASA Editores II, S.A.
- MENDONÇA, M. (2006). Análise linguística: por que e como avaliar. Capítulo 6. In B. Marcuschi & L. Suassuna (org). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MERH (2002). *Relatório da Jornada de Reflexão sobre a Problemática da Avaliação das Aprendizagens*. Praia. Cabo Verde.
- MERH. (2002). *Pesquisa Qualitativa*. PROMEF (Abril de 2000 – Setembro 2002). Praia. Cabo Verde. Vol. I.
- MERH (2003). *Relatório provisório da Equipa de Avaliação das Aprendizagens*. Fev. 2003. Praia. Cabo Verde.
- MONIZ, E. A. V. (2009). *Africanidades versus Europeísmos: pelejas culturais e educacionais em Cabo Verde*. IBNC. Praia.
- MOREIRA, N. C. R. (1984). Orientações para o Ensino de Leitura. In *Revista de Letras*. Fortaleza, 7 (1/2) – Jan./Dez.1984.
- MORGADO, J. C. (2007). Autonomia e Avaliação no Profissionalismo Docente: Mitos e realidades - *Avaliação em Educação: questões, tendências e modelos*. Editora Univille. Brasil.



- PACHECO, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PEREIRA, M<sup>a</sup>. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*. Coleção Horizontes da Didáctica, Edição Asa.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Língua Portuguesa – 9<sup>o</sup> e 10<sup>o</sup> Anos*. MED. República de Cabo Verde, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Língua Portuguesa – 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> Anos*. MED. República de Cabo Verde, s/d.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1997) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- ROSA, J. (2010). *Discursos Linguísticos e Realidades nas Salas de Aulas: Vencendo a Luta pelo Controle*. (Do original Language Discourses & Classroom Realities: Winning the Battle for Control). Coleção Sociedade. Vol. 3. Edições Unicv. Praia. Cabo Verde.
- SANTOS, L. (s/d). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Universidade de Lisboa. Texto elaborado para o DEB.
- SANTOS, Leonor (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? - *Educação e Matemática*, 74. Universidade de Lisboa, pp.16-21.
- SANTOS, L. G. (2007). *Avaliação de Desempenho para Nivelamento de alunos de Português como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós - Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- SCHLATTER, M., ALMEIDA, A. N., FORTES, M. S., SCHOFFEN, J. R. (2005). Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: V. F. Nascimento; J. C.

- Naujorks; L. S. Rebello; D. S. Silva. (Org.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Coperse, UFRGS, p. 11- 35.
- SILVA, J. F., HOFFMANN, J. & ESTEBAN, M<sup>a</sup>. T. (Orgs.). (2004). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Editora Mediação. 2<sup>a</sup> Edição. Porto Alegre.
- SILVERMAN, D. (2000). *Doing Qualitative Research – a Pratical Handbook*. Sage Publication. London.
- SIM-SIM, Inês. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Escola Superior de Educação de Lisboa. In A. D. Carvalho (org.), *Novas metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 199-226.
- SUASSUNA, L. (2006). Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. Capítulo 7. In B. Marcuschi & L. Suassuna (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VALA, J. (2001). Análise de conteúdo. In A.S. Silva; J.M. Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais (11<sup>a</sup> ed.)*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.
- VILELA, G., DUARTE, I. M. & FIGUEIREDO, O. (1995). Metodologia do Ensino do Português. In A. D. Carvalho (org.). *Novas metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- YIN, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods*. 4<sup>a</sup> ed. vol. V. Sage Publication.

## **Documentos Normativos**

- Decreto-Legislativo nº 2/201. “Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo”. In: I Série – nº. 17, *Suplemento ao BO da República de Cabo Verde* de 7 de Maio de 2010.
- DECRETO-LEI nº 42/2003 de 27 de Outubro. *Boletim Oficial* nº. 36, da República de Cabo Verde. I Série. MEVRH.

## ANEXOS

### Anexo 1- Guião do Inquérito por questionário

#### Questionário

Car@ colega.

Muito obrigada por ter aceitado colaborar respondendo a este questionário, fornecendo-nos dados para a elaboração de um trabalho de investigação sobre “Práticas de Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa numa Escola Secundária (O Caso do Liceu Domingos Ramos/Contributos para uma Avaliação Formativa).

Os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para este trabalho de investigação, pelo que será observada a máxima confidencialidade.

Muito obrigada, uma vez mais.

#### 1-Identificação:

-Nome: (opcional) \_\_\_\_\_

-Sexo: Masculino: \_\_\_\_\_ Feminino: \_\_\_\_\_

-Idade: Menos de 30: \_\_\_\_\_ De 30 a 45: \_\_\_\_\_ Mais de 45: \_\_\_\_\_

-Grau académico (assinale o mais elevado):

Bacharelato \_\_\_\_\_ Licenciatura \_\_\_\_\_ Especialização \_\_\_\_\_ Mestrado \_\_\_\_\_

-Tempo de serviço \_\_\_\_ anos. (anos anteriores ao presente ano lectivo)

-Vínculo profissional/categoria \_\_\_\_\_

-Participou em acções de formação, no ensino da língua portuguesa, nos últimos 5 (cinco) anos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

-Que anos de escolaridade lecciona, no presente ano lectivo?

7º \_\_\_\_\_ 8º \_\_\_\_\_ 9º \_\_\_\_\_ 10º \_\_\_\_\_ 11º \_\_\_\_\_ 12º \_\_\_\_\_

#### 2-Qual a importância que atribui aos vários domínios da língua portuguesa?

Para cada afirmação abaixo, assinale, por favor o seu grau de concordância.

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
É importante ministrar aulas de oralidade, aos alunos do secundário.					
É importante ministrar aulas de leitura, em todos os ciclos do secundário.					
É importante ministrar aulas de produção escrita, aos alunos do secundário.					
É importante ministrar aulas de gramática, aos alunos do secundário.					
Na minha prática, dou mais importância à leitura					
Deve-se dar mais importância à escrita					
A gramática é o que ensino mais nas minhas aulas					
Deve-se ensinar oralidade em todas as aulas					

### 3. O que avalia em Português?

Assinale para cada domínio abaixo, a frequência com que os avalia na sua prática de ensino de Língua Portuguesa

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
A oralidade					
A leitura					

A produção escrita					
O funcionamento da Língua					

4. Como avalia os seus alunos em cada trimestre?

Assinale abaixo a frequência do uso dos seguintes elementos de avaliação.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
2 testes sumativos por trimestre					
Mais de 2 testes sumativos					
1 teste sumativo + trabalho de grupo					
Relatórios escritos de aula					
Relatórios orais de aula					
Trabalhos de casa					
Outros					

4.1. Se em 4. assinalou outros, refira quais:

---



---

5. Qual a frequência com que usa as seguintes modalidades de avaliação?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Sumativa					
Formativa					
Diagnóstica					

6. Para recolher informações sobre as aprendizagens dos alunos com que frequência usa os seguintes instrumentos?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Fichas de auto-avaliação					
Portfólios					
Diários					

## 7. Avalia porque...

Assinale, a seguir, a frequência das suas razões para a avaliação dos seus alunos:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Porque quer verificar se os objectivos comportamentais foram alcançados					
Porque pretende orientar as aprendizagens.					
Porque precisa de dar uma nota (classificar) o desempenho do aluno.					
Porque quer identificar necessidades para melhorar as aprendizagens					

## 8. Quando avalia?

Assinale a seguir a frequência dos seus momentos de avaliação

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
No fim de cada unidade de ensino					
No fim de cada aula					
Do trimestre					

Durante o processo de ensino-aprendizagem					
---	--	--	--	--	--

9. Como avalia o normativo de avaliação em vigor no ensino secundário:

“A classificação trimestral (CT) resulta da soma de oitenta por cento da média aritmética dos testes sumativos (TS) e de vinte por cento de outros elementos de avaliação (OEA) e expressa-se pela fórmula:

$$CT = 0,2 \times OEA + 0,8 \times TS. \text{ “}$$

Excelente	Mbom	Bom	Médio	Ruim

9.1. Justifique, por favor, a avaliação que fez em 9.

---



---

Muito obrigada pela sua colaboração!

## Anexo 2 - Guião de Entrevista

Questões:

1. Os dados dizem que se deve ensinar oralidade em todas as aulas.

- Como é que isto se traduz nas suas práticas quotidianas?

2. Os resultados, da questão 3 do inquérito por questionário, “O que avalia em português? (a oralidade; a leitura; a produção escrita; o funcionamento da língua) ”, apontam para a oralidade como o domínio mais avaliado pelos professores.

- Como avalia a oralidade?

1. Na questão 4, apesar de a oralidade ser dita como o domínio mais avaliado como é que se pode explicar que os elementos de avaliação mais privilegiados sejam os testes sumativos?

2. Qual é o papel da oralidade na classificação final do aluno?

3. Apesar de a quase totalidade dos professores afirmar que usa sempre a avaliação sumativa, há também um número significativo a dizer que pratica a avaliação formativa:

1º- Estas modalidades são usadas para qualquer domínio da língua ou há domínios que são avaliados com modalidades próprias (Mais formativo, mais sumativo)?

2º - Como é que são as suas práticas da avaliação formativa?

4. Na questão 6, sobre os instrumentos usados para recolher informação, o privilégio vai para fichas de auto-avaliação. Diria que estas fichas de auto-avaliação são para os vários domínios ou só para alguns?

7. Viu-se na 2ª questão “Qual a importância que atribui aos vários domínios da língua portuguesa,” que era dada muita importância à escrita.

- Que exemplos é que tem de práticas de avaliação formativa no âmbito da escrita?

- Como avalia a escrita, nas aulas de língua portuguesa? Que critérios usa?

8. O domínio da leitura, nas aulas de português, segundo os dados, não tem grande expressão relativamente aos domínios da oralidade e da escrita.

- Como explica essa “desvalorização” da leitura? /- O que será para os professores aulas de leitura, no ensino da língua portuguesa? (Alternativa)

- Como avalia a leitura nas suas aulas? /O que avalia, quando avalia a leitura?

9. Na questão 7, sobre as finalidades da avaliação, (Avalia: 1. Porque quer verificar se os objectivos comportamentais foram alcançados; 2. Porque pretende orientar as aprendizagens; 3. Porque precisa



de dar uma nota (classificar) o desempenho do aluno; 4. Porque quer identificar necessidades para melhorar as aprendizagens;”) a maioria dos professores diz que é para orientar as aprendizagens e melhorá-las.

- Acha que a avaliação sumativa serve para orientar esta finalidade?

- Que tipo de feedback é dado aos alunos sobre os seus resultados na avaliação sumativa?

- Que exemplos de feedback são dados para a oralidade?

-Que exemplos de feedback são dados para a escrita?

- Acha que há diferenças entre o feedback da avaliação sumativa e formativa, i.e. o tipo de feedback que lhes proporciona é diferente quando se trata de um teste sumativo e de um relatório de aula?

10. Sabendo que a maioria dos professores avalia o normativo de avaliação em vigor no ensino secundário: “A classificação trimestral (CT) resulta da soma de oitenta por cento da média aritmética dos testes sumativos (TS) e de vinte por cento de outros elementos de avaliação (OEA) e expressa-se pela fórmula:  $CT = 0,2 \times OEA + 0,8 \times TS$  “ como médio ou ruim de que modo é que na prática escolar se ultrapassa essa limitação? Que formas alternativas devem ser consideradas na avaliação do fim do trimestre?

11. A grande maioria dos professores diz que avalia durante o processo de ensino-aprendizagem. Que instrumentos usa? / Que práticas tem?

Muito obrigada pela sua colaboração

Fim

Anexo 3 – Sistema de Avaliação do Ensino Secundário